

María José Alcalá del Olmo
Juan José Leiva Olivencia
Lucía María Parody García
María Jesús Santos Villalba

Intervención educativa y diversidad funcional

Codocencia y diseño
universal de aprendizaje
para construir una
escuela inclusiva

Intervención educativa
y diversidad funcional
Codocencia y diseño universal
de aprendizaje para construir
una escuela inclusiva

María José Alcalá del Olmo
Juan José Leiva Olivencia
Lucía María Parody García
María Jesús Santos Villalba

Intervención educativa y diversidad funcional

Codocencia y diseño universal
de aprendizaje para construir
una escuela inclusiva

Octaedro 

Colección Horizontes-Universidad

Título: *Intervención educativa y diversidad funcional. Codocencia y diseño universal de aprendizaje para construir una escuela inclusiva*

Este trabajo se deriva del Proyecto I+D+i «Enseñanza compartida por la inclusión: culturas, políticas y prácticas para la transformación educativa» (Ref. PID2022-137000OB-I00).

Primera edición: diciembre de 2024

© María José Alcalá del Olmo, Juan José Leiva Olivencia, Lucía María Parody García, María Jesús Santos Villalba

© De esta edición:
Ediciones OCTAEDRO, S.L.
C/ Bailén, 5 – 08010 Barcelona
Tel.: 93 246 40 02
octaedro@octaedro.com
www.octaedro.com

Esta publicación está sujeta a la Licencia Internacional Pública de Atribución/Reconocimiento-NoComercial 4.0 de Creative Commons. Puede consultar las condiciones de esta licencia si accede a: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>

ISBN: 978-84-10282-90-2

Maquetación: Fotocomposición gama, sl
Diseño y producción: Octaedro Editorial

Publicación en acceso abierto - *Open Access*

Sumario

| | |
|--|-----|
| Introducción | 13 |
| 1. Aspectos legales y organizativos en la atención al alumnado con diversidad funcional: el diseño universal para el aprendizaje | 21 |
| 2. La educación inclusiva como reto de los sistemas educativos contemporáneos | 41 |
| 3. Intervención educativa y diversidad funcional | 57 |
| 4. La codocencia como estrategia didáctica para hacer realidad una educación inclusiva | 81 |
| Conclusiones | 95 |
| Referencias | 101 |

*A nuestros estudiantes, que nos ayudan a avanzar,
a crecer y a aprender más cada día.*

*No hay causa que merezca más alta prioridad que la
protección y el desarrollo del niño, de quien dependen la
supervivencia, la estabilidad y el progreso de todas las
naciones y, de hecho, de la civilización humana.*

Plan de Acción de la Cumbre Mundial a favor de la
Infancia, 30 de septiembre de 1990

Introducción

En la actualidad, ofrecer respuesta a la diversidad y hacer realidad los parámetros de una educación inclusiva constituyen uno de los principales retos para los profesionales del mundo educativo. El ajuste de la respuesta pedagógica al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE), al que presenta dificultades específicas de aprendizaje, al que cuenta con altas capacidades intelectuales, al que se incorpora de forma tardía en nuestro sistema educativo y al que acompaña alguna otra circunstancia personal o escolar nos lleva a vislumbrar en la escuela un lugar esencial en el que trabajar la autodeterminación, la aceptación de la diversidad como condición inherente al ser humano y la relevancia pedagógica del bienestar socioafectivo y emocional.

La educación inclusiva se sustenta en el convencimiento de que la educación conforma un derecho humano fundamental recogido en la Convención sobre los Derechos del Niño (Unicef, 2006). Asimismo, la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006) determina la obligación de que los diferentes Estados vigilen el cumplimiento de una educación inclusiva, a partir de ajustes razonables y ofreciendo los apoyos y los recursos necesarios con los que proporcionar una atención educativa de calidad y de excelencia.

Referirnos a la necesidad de garantizar la inclusión en el marco educativo nos lleva a asumir la importancia de la equidad y la justicia social como ejes clave hacia los que debemos situarnos los profesionales que trabajamos en contextos educativos, desde la convicción de que resulta ineludible prestar atención a todos los niños y niñas sin excepciones, y, en especial, a quienes se encuentren en situación de especial vulnerabilidad. A este respecto, educar en valores inclusivos contribuye a la superación de las barreras que impiden y limitan la presencia, la participación y el logro de los estudiantes, a partir de la implementación efectiva de cambios en las culturas, las prácticas y las políticas educativas.

Se trata, en suma, de favorecer la igualdad de oportunidades, de propiciar espacios de colaboración entre familias y profesionales educativos, de promover la inclusión en los espacios sociales y laborales, así como de ofrecer una atención educativa personalizada con la que dar respuesta a la diversidad de necesidades, características y potencialidades que pueda presentar cada alumno y alumna.

En los discursos pedagógicos actuales se advierte la necesidad de reajustar las escuelas, los planes de estudio y las estrategias metodológicas en aras de que los estudiantes tengan acceso a un proceso de enseñanza-aprendizaje de corte innovador e inclusivo, no solo situando la mirada en el alumnado que presenta alguna diversidad funcional, sino también en quien a lo largo de su escolaridad pueda requerir algún tipo de apoyo, bien sea por su situación personal o por presentar alguna dificultad en su proceso de aprendizaje. De esta forma, la inclusión educativa se sustenta en una concepción holística y humanizadora de la diversidad (Alcalá del Olmo y Leiva, 2021), a la que considera un elemento sustancial que enriquece los procesos de enseñanza y aprendizaje.

El origen de la educación inclusiva se remonta a la celebración de la Conferencia Mundial de Educación para Todos de la Unesco de 1990, en la que se planteaba la necesidad de imbricar la Educación Especial en el sistema educativo como un modelo de intervención pedagógico destinado al alumnado con necesidades educativas especiales (NEE) (Fuentes *et al.*, 2021). Estas

eran definidas como las limitaciones derivadas de discapacidad que el niño o niña podía presentar durante su proceso de enseñanza-aprendizaje, bien de forma permanente o de forma puntual. A este respecto, se reconocía la importancia de proporcionar los apoyos y los recursos necesarios con los que garantizar la igualdad de oportunidades y ofrecer una educación de calidad. Sin embargo, cuando hablamos de educación inclusiva, nuestro discurso y nuestra mirada es mucho más amplia, en tanto que no solamente alberga a estudiantes con necesidades educativas de tipo funcional, sino también a quienes se encuentran en situación de vulnerabilidad, lo que hace preciso diseñar e implementar una intervención pedagógico-didáctica diferente a la ordinaria. El objetivo del paradigma inclusivo, por tanto, se centra en ofrecer respuesta al alumnado con NEAE, derivadas tanto de problemas concretos de aprendizaje como relacionadas con las altas capacidades intelectuales, las situaciones sociofamiliares y personales, y la escolarización tardía al sistema educativo. La escuela, en este sentido, es percibida como un agente de transformación social encargada de formar a la futura ciudadanía para un modelo de sociedad que además de respetar la diferencia, pueda percibirla y considerarla como un valor indiscutible.

El vigor y la energía de este modelo educativo precisa la conjunción de actuaciones de carácter institucional junto con el diseño e implementación de actividades que consigan asegurar la implicación y participación activa de todo el alumnado sin excepciones, de tal manera que los tejidos curriculares se adapten de forma natural y versátil a las capacidades de cada niño y de cada niña, y no al revés (García-Domingo *et al.*, 2019). Por eso uno de los mayores desafíos de las escuelas contemporáneas consiste en armonizar la consecución de competencias y objetivos didácticos junto con la atención personalizada que se ha de proporcionar a cada estudiante. A este respecto, los planes de atención a la diversidad se revelan como instrumentos esenciales en los que se delimitan las medidas ordinarias y extraordinarias de intervención educativa con el alumnado potencialmente heterogéneo, buscando contribuir a su desarrollo integral y a la conformación de su personalidad.

Ahora bien, es importante destacar que cuando hablamos de alumnado potencialmente heterogéneo nos posicionamos a favor de los planteamientos que emanan del Foro de Vida Independiente, que recurre al concepto de diversidad funcional para visibilizar que el funcionamiento cognitivo, social y emocional de cada persona es distinto, desembocando todo ello en una concepción más «amable» y humana de la diferencia, la cual se percibe como un valor que enriquece nuestro mundo.

En España, la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, asume la educación inclusiva como un eje fundamental en la enseñanza básica, mostrando un compromiso decidido con la Agenda 2030 de Desarrollo Sostenible y la Convención de Derechos de las Personas con Discapacidad. En concreto, este texto legislativo establece que en un plazo de diez años los centros ordinarios deben estar preparados para atender al alumnado con diversidad funcional, lo que genera importantes repercusiones en la formación inicial del profesorado.

Debemos ser conscientes de que los docentes constituyen un factor esencial para poder avanzar hacia una educación comprometida con la justicia social, la inclusión, la equidad, la resiliencia y la sostenibilidad, lo que precisa orientar los planes formativos en los espacios universitarios desde una mirada mucho más amplia que permita trabajar la diferencia de forma transversal desde las diferentes áreas disciplinares y tomar conciencia de la responsabilidad que ello supone como profesional educativo. En esta línea, en la comunidad científica se advierte que los sistemas formativos basados en competencias y con planteamientos curriculares transversales y comprensivos representan la forma más adecuada de enfocar la formación inicial del profesorado para implementar una educación inclusiva (Cotán y Cantos, 2020; Vélez-Calvo *et al.*, 2016). Así pues, la clave reside en insertar competencias pedagógicas inclusivas en el espacio docente de las diferentes disciplinas universitarias que conforman la formación inicial del profesorado, lo que, además de contribuir a la inclusión, permite superar las tradicionales disonancias entre los itinerarios formativos destinados

a los docentes de educación especial y a los de la educación general.

La formación inicial del profesorado no debe quedar apartada de la evolución experimentada por nuestros sistemas educativos con el firme propósito de dar respuesta a los compromisos que ha adquirido nuestro país a lo largo de las últimas décadas para alcanzar el paradigma de la educación inclusiva en las aulas. A este respecto, la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de Educación, reconoce que la inclusión educativa constituye un principio esencial de toda intervención pedagógica, lo cual precisa que el profesorado cuente con la suficiente cualificación con la que responder a sus principales metas y desafíos.

Así, ineludiblemente, los planes de estudio conducentes a una titulación universitaria que habilite para la profesión docente deben capacitar al alumnado para poder afrontar los retos que se derivan de la puesta en práctica de una educación inclusiva y comprometida con la diversidad, desde una doble perspectiva. Por una parte, contando con un módulo concreto de educación inclusiva, que permita profundizar en torno a los principios y parámetros del diseño universal para el aprendizaje (DUA), desde un modelo didáctico con el que adquirir pautas esenciales para el diseño de un currículum en el que tengan presencia todos y cada uno de los alumnos y alumnas. Por otra, pensamos que resulta imprescindible que en los espacios universitarios exista un compromiso decidido con la inclusión educativa, facilitando que la filosofía de este paradigma «impregne» y vertebré de forma global el tejido curricular de la educación superior. Asimismo, consideramos que es necesario reservar en los planes de estudio una cantidad apropiada de créditos relacionados con la inclusión, de tal manera que puedan abordarse cuestiones directamente vinculadas con el desarrollo de buenas prácticas pedagógicas inclusivas, la intervención educativa con el alumnado potencialmente heterogéneo, las estrategias de colaboración con familias y profesionales especialistas para atender la diversidad y la relevancia de la docencia compartida como estrategia esencial en las aulas.

A la hora de establecer un perfil de «profesorado inclusivo», nos gustaría mencionar la existencia de cuatro ejes que consideramos clave (Vantieghem *et al.*, 2023):

1. Valorar la diversidad del alumnado e identificar en ella un recurso pedagógico y un valor educativo de primer orden.
2. Apoyar a todos los estudiantes a partir del diseño, desarrollo y evaluación de actividades de enseñanza-aprendizaje inclusivas.
3. Desarrollar un trabajo en red con el resto de los profesionales educativos, desde la consideración de que las prácticas docentes colaborativas constituyen un recurso fundamental en el marco de la atención a la diversidad y la inclusión educativa.
4. Asumir la importancia de promover un aprendizaje y una formación a lo largo de la vida como ingrediente esencial para adaptar la enseñanza a los cambios sociales y ofrecer una educación de calidad.

Atendiendo a los planteamientos anteriores, a lo largo de las páginas que conforman este libro y desde una cosmovisión propositiva de la diversidad, vamos a abordar algunas cuestiones esenciales que los profesionales de la educación, en concreto, los futuros maestros y maestras del grado en Educación Primaria, deben tener en cuenta en el diseño e implementación de intervenciones didácticas que permitan ofrecer una atención educativa de calidad al alumnado potencialmente heterogéneo.

A modo de punto de partida, nos detendremos en los aspectos legales y organizativos que sustentan la atención al alumnado diverso, situando la mirada en las esencias de la educación inclusiva, en las bases establecidas en la Unesco (2017) y del diseño universal para el aprendizaje como ejes clave para atender la equidad y la justicia social. A este respecto, tendremos en cuenta las principales aportaciones de este enfoque a la inclusión educativa, esto es: la ruptura de la dicotomía entre alumnado con y sin diversidad funcional, asumiendo que la diversidad en sí misma es un concepto que debe aplicarse a todos los estudiantes. Además, la necesidad de diseñar un currículum accesible para todo el alumnado, contando con los materiales didácti-

cos y los recursos necesarios para permitir que todos y cada uno de los estudiantes puedan avanzar en la construcción de sus aprendizajes.

Seguidamente, revisaremos los fundamentos didácticos de la inclusión educativa, necesarios tanto para diseñar prácticas pedagógicas comprometidas con la diferencia como para superar metodologías de corte tradicional y expositivo, apostando, en su lugar, por la implementación de estrategias innovadoras y activas capaces de hacer de las aulas y de los centros educativos espacios verdaderamente inclusivos.

El análisis detenido de las cuestiones anteriores nos permitirá estudiar la evolución terminológica de la noción de discapacidad para llegar a asumir un concepto más alentador y positivo de la diferencia como es el de diversidad funcional, subrayando, a este respecto, la importancia del contexto y de los apoyos que cabe brindar a cada alumno y a cada alumna para que pueda avanzar en la construcción de sus conocimientos y en la conformación de sus aprendizajes. Atendiendo a este desarrollo epistemológico, indagaremos acerca de la intervención educativa que se debe proporcionar al alumnado en situación de diversidad funcional, desde la consideración de la relevancia de la evaluación inicial como herramienta para identificar necesidades educativas especiales hasta el diseño de propuestas que permitan emprender un trabajo coordinado con las familias y los profesionales especialistas para llegar a planificar e implementar actividades de corte inclusivo, sostenible e innovador.

Para finalizar, nos centraremos en revisar las bases conceptuales de la codocencia y sus beneficios para hacer realidad una escuela comprometida con la inclusión educativa, desde una visión transformadora y en busca de aplicar el principio de igualdad de oportunidades educativas. En este sentido, insistiremos en los beneficios de esta propuesta de intervención didáctica como un modo de complementar competencias y conocimientos de diversos docentes (Gayol *et al.*, 2023), una forma de ofrecer respuesta inmediata a posibles conflictos que puedan generarse en las aulas, un elemento clave al servicio del desarrollo profesional, una alternativa para democratizar los espacios edu-

cativos y una oportunidad para atender a la diversidad a partir de la conformación de escenarios escolares responsables con la educación inclusiva.

Asimismo, identificaremos en la codocencia una estrategia con la que el profesorado puede indagar introspectivamente sobre su propia práctica y la de otros compañeros y compañeras de profesión, reforzándose así un compromiso ético con el que construir un conocimiento colaborativo y una mirada educativa inclusiva en todos los agentes de la comunidad, aprovechando al máximo las sinergias como verdaderas oportunidades para la transformación pedagógica.

Este libro ha sido financiado por el Plan Propio Integral de Docencia por el que se convocan ayudas para la elaboración de recursos y materiales docentes (modalidades docencia y docencia en inglés). Acción Sectorial 221. Universidad de Málaga.

Aspectos legales y organizativos en la atención al alumnado con diversidad funcional: el diseño universal para el aprendizaje

1.1. Marco conceptual, legal y organizativo en la atención a la diversidad

La educación inclusiva se configura como un enfoque educativo que busca asegurar el acceso, la participación y el éxito de todos los estudiantes, independientemente de sus capacidades, necesidades y contextos socioculturales. Este modelo promueve la equidad y la diversidad, desafiando las prácticas educativas tradicionales que históricamente han segregado a ciertos grupos de estudiantes. La Unesco (2009) define la educación inclusiva como un proceso dirigido a responder a la diversidad de necesidades de cada alumno y de cada alumna a través de una participación en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Este enfoque no solo considera a quienes presentan alguna diversidad funcional o psíquica, sino también a las personas de diferentes etnias, géneros, religiones, orígenes socioeconómicos, y a otros grupos que puedan enfrentarse a barreras en su aprendizaje.

De acuerdo con Arnaiz (2003), la inclusión va más allá de la integración de los estudiantes con necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE), puesto que implica la transformación de las escuelas y los sistemas educativos para responder de manera efectiva a la diversidad de todo el alumnado. Ello requiere un cambio de perspectiva y del modo de ver la enseñanza, el cu-

rrículo, la organización escolar y la relación con la comunidad con el objetivo de crear entornos educativos acogedores y accesibles para todos los estudiantes.

Uno de los principales motivos que nos ayudan a argumentar la relevancia de la puesta en práctica de una educación inclusiva es el reconocimiento de que todos los estudiantes, independientemente de sus capacidades o características individuales, tengan el derecho a una educación de calidad en igualdad de condiciones. Este principio se basa en los derechos humanos y en los compromisos internacionales y en los compromisos internacionales reflejados y recogidos en distintos Tratados fundamentales, tales como la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de la ONU, que establece el derecho a la educación inclusiva como una parte integral del derecho a la educación. La inclusión educativa, por tanto, es una cuestión de justicia social y un reflejo de los valores democráticos de respeto, igualdad y dignidad. A lo largo de los últimos 30 años han ido emergiendo diferentes iniciativas internacionales que se han encargado de impulsar el desarrollo de la educación inclusiva.

Desde la perspectiva de las administraciones y relacionados con la promoción de políticas educativas, han sido numerosos los avances destinados a sustentar el derecho a la educación inclusiva. A este respecto, diversos documentos y declaraciones se han ido gestando y perfilando para hacer cada vez más efectivo este planteamiento educativo (Verdugo *et al.*, 2018): el Informe Warnock de 1978, el Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo de 1989, la Conferencia Internacional de Jontiem sobre la Educación para Todos de 1990, las Normas Uniformes para la Equiparación de Oportunidades de las Personas con Discapacidad de 1993, la Declaración de Salamanca sobre Necesidades Educativas Especiales de 1994, la Conferencia Internacional de Dakar de 2000 o la Conferencia Internacional de la Unesco sobre Educación Inclusiva del año 2008. Ahora bien, el documento más relevante para avanzar en la inclusión educativa de alumnado con NEE sería la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, en tanto que en su artículo 24 se insta a los Estados a concentrar los esfuerzos en la

conformación de un sistema educativo inclusivo asentado en el enfoque de proporcionar una formación a lo largo de la vida.

Asimismo, desde que en 1990 surgiera el movimiento denominado «Educación para Todos» (EPT) de la mano de las Naciones Unidas, el énfasis recayó en garantizar que los estudiantes pudieran tener acceso a una educación de calidad. Por ello puede afirmarse que la Declaración Mundial sobre la Educación para Todos y el Marco de Acción marcaron una hoja de ruta destinada a identificar los obstáculos que dificultaban que algunos alumnos y alumnas pudieran tener acceso a la educación en igualdad de condiciones. Ello conllevó la necesidad de delimitar los recursos necesarios que pudieran estar disponibles tanto a nivel nacional como comunitario, con el propósito de superar las barreras de origen personal, social, cultural y educativo.

Esta forma de entender la educación fue reafirmada en el Foro Mundial sobre la Educación celebrado en Dakar en el año 2000, que se centró en analizar los diferentes avances que se habían generado en el contexto de la atención a la diversidad. En este foro se declaró que la EPT debe situar la mirada sobre todo en las necesidades de las personas en situación de vulnerabilidad y de los niños y niñas con NEE.

La Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales que se celebró en el año 1994 en la ciudad de Salamanca supuso un gran avance en la promoción de una educación de corte inclusivo. En ella trataron de indentificarse los cambios políticos necesarios para posibilitar que los centros educativos fuesen capaces de atender a toda la infancia sin distinciones. El objetivo principal de las reflexiones que se gestaron en dicha conferencia vino acompañado de una transformación significativa de los sistemas educativos hacia una mentalidad más innovadora e inclusiva comprometida con las diferencias.

La Declaración de Salamanca se presenta como un hito fundamental en la historia de la educación inclusiva. Adoptada en 1994 en la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales organizada por la Unesco y el Ministerio de Educación y Ciencia de España, esta declaración marcó un cambio de paradigma hacia un enfoque inclusivo en la educación. Este do-

cumento promovió la idea de que las escuelas deberían acoger a todos los niños y niñas, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas u otras. La Declaración de Salamanca (1994, p. 9) establece que «las escuelas ordinarias con una orientación inclusiva constituyen el medio más eficaz para combatir actitudes discriminatorias, crear comunidades acogedoras, construir una sociedad inclusiva y lograr la educación para todos». También se subraya la necesidad de reestructurar las políticas educativas, reformar los currículos, capacitar a los docentes y adaptar las infraestructuras escolares para hacer efectivas las prácticas pedagógicas inclusivas. Además, hace un llamamiento a los gobiernos y a la comunidad internacional para priorizar la inclusión educativa como un componente central de los sistemas educativos.

Treinta años después del aniversario de la Declaración de Salamanca se ofrece una oportunidad para reflexionar sobre los avances logrados y los desafíos que aún persisten en la implementación de la educación inclusiva a nivel global. A pesar de los progresos, aún existen barreras significativas que impiden el pleno cumplimiento de los principios establecidos en Salamanca. La exclusión basada en discapacidades, género, etnia, y otros factores sigue siendo una realidad en muchas regiones del mundo. Las celebraciones del aniversario no solo conmemoran los logros pasados, sino que también reafirman el compromiso de las comunidades para continuar avanzando hacia la meta de una educación verdaderamente inclusiva.

Por otra parte, en el año 2019 se celebraría el Foro Internacional sobre Inclusión y Equidad en la Educación celebrado en la ciudad de Cali (Colombia), reafirmandose el compromiso con la Agenda Internacional de Derechos Humanos, los Objetivos de Desarrollo Sostenible de las Naciones Unidas y el Marco de Acción de la Educación 2030, donde se expresa la necesidad de ofrecer una educación inclusiva, equitativa y de calidad para todos los estudiantes, asegurando la plena participación, respetando la diversidad y eliminando cualquier tipo de discriminación en la educación.

Una vez mostrados algunos de los hitos más relevantes en el plano internacional acerca de la educación inclusiva y la aten-

ción a la diversidad, analizaremos el marco legislativo que rige la atención educativa proporcionada al alumnado con diversidad funcional.

La evolución histórica-conceptual de la atención a la diversidad en España desde la Ley General de Educación de 1970 hasta la actualidad ha experimentado cambios muy relevantes, reflejando una transformación en la comprensión, la construcción y el propio abordaje de las diferencias. Cabe señalar que durante muchas décadas ha existido una identificación casi mimética en relación con las necesidades educativas especiales (NEE) de aquellas personas o colectivos que presentaban algún tipo de trastorno, dificultad o hándicap. Esa visión más bien biomédica y restrictiva de la diversidad es cada vez menos significativa en el sistema educativo de nuestro país, donde emerge una visión más social, abierta, constructiva y democrática de la diversidad, que descubre una amplia amalgama de necesidades, talentos y singularidades de todo el alumnado sin ningún tipo de excepción (Alcalá del Olmo y Leiva, 2021), dado que pueden acontecer en cualquier momento de la escolarización. De ahí que el sistema educativo deba atender a la riqueza de la propia complejidad que supone la diversidad en la escuela como reflejo de la propia sociedad.

Esta evolución o cambio progresivo no solo ha sido conceptual, sino que también se ha plasmado en el marco legal y organizativo tanto a nivel nacional como en el contexto específico de la comunidad autónoma de Andalucía. El recorrido desde una perspectiva médica y reduccionista hasta la búsqueda de una educación verdaderamente inclusiva ha sido largo y complejo, marcado por avances relevantes, pero también por desafíos persistentes que especialmente podemos entender como resistencias al cambio, así como posicionamientos monolíticos de mentalidad social y cultural (Álvarez *et al.*, 2022).

Desde un punto de vista histórico-pedagógico, la aproximación a la diversidad en el ámbito educativo partió de un modelo médico o reduccionista. Este enfoque, predominante hasta finales del siglo XX, se centraba en el déficit, considerando las diferencias individuales como problemas, conflictos, disfuncionalidades o carencias que debían ser «corregidas» o «compensadas».

Desde esta mirada eminentemente médica y de corte restrictiva, los estudiantes que se «desviaban» de la norma eran frecuentemente segregados en instituciones especializadas, privándoles de la oportunidad de interactuar con sus pares en entornos educativos ordinarios (Parrilla, 2008). Este modelo se basaba en la creencia de que las dificultades de aprendizaje o las discapacidades eran inherentes al individuo y que la intervención educativa debía centrarse en «normalizar» al estudiante tanto como fuera posible. Ni qué decir tiene que esta es la esencia básica de una perspectiva centrada en el déficit, de corte más terapéutico y clínico que educativo. La personalización o agrupación de la enseñanza desde este enfoque obvia la importancia de las relaciones interpersonales en el contexto escolar, de tal forma que los únicos parámetros didácticos consisten en la repetición y el ajuste a las capacidades de nivel psicoevolutivo de cada estudiante.

La segregación resultante de esta perspectiva no solo afectaba negativamente al desarrollo social y emocional de los estudiantes con NEE, sino que también privaba al resto del alumnado de la riqueza que aporta la diversidad en el entorno educativo en términos de socialización e interactividad. Además, este modelo tendía al etiquetaje y a la estigmatización de los estudiantes, centrándose en sus limitaciones en lugar de en sus potencialidades o diversas formas de funcionamiento personal en el aula. Desde el punto de vista del propio lenguaje empleado, se utilizaban términos como *minusválido*, *deficiente*, *retrasado*, etc. Un lenguaje a todas luces discriminador y carente de toda humanidad; y es que se concebía de alguna manera que iban a ser –o eran– ciudadanos de «segunda división», es decir, no ciudadanos de pleno derecho.

Con el avance de la investigación educativa y los movimientos por los derechos civiles, el papel de las familias y las asociaciones fue absolutamente clave, dando lugar al concepto de integración. Este nuevo paradigma abogaba por la incorporación de estudiantes con NEE en las aulas ordinarias, aunque todavía desde la premisa de que debían adaptarse al sistema existente (Cerdá y Iyanga, 2013). Es decir, los estudiantes «especiales» debían hacer el esfuerzo de integrarse al contexto, y no tanto se trataba

de que dicho contexto pudiera adaptarse y flexibilizarse a las necesidades personales de aprendizaje de este alumnado. Así, la integración representó un paso significativo hacia la inclusión, pero aún mantenía una nítida distinción entre los estudiantes «normales» y aquellos con NEE. Se abordaba, por tanto, una transición de la exclusión y de la escolaridad de ciertos estudiantes en centros específicos a una intervención que transfiguraba hacia la asimilación y la integración en aulas y centros ordinarios.

El modelo de integración, si bien supuso un avance importante, presentaba limitaciones significativas. Aunque permitía la presencia física de estudiantes con NEE en aulas y centros ordinarios, a menudo no se proporcionaban los apoyos necesarios para garantizar su participación plena y efectiva en el proceso educativo. En muchos casos, la integración se limitaba a una coexistencia física sin una verdadera inclusión en términos de aprendizaje y desarrollo socioafectivo y emocional. De algún modo, esta idea o «modelo» podría persistir en la actualidad incluso, porque la mera presencia del alumnado con NEAE en un aula ordinaria no debe considerarse integración o inclusión si no existen organizaciones, dispositivos, prácticas, actitudes y procedimientos pedagógicos que faciliten la participación, la interactividad y la cooperación educativa (Booth y Ainscow, 2015; Gallego *et al.*, 2016).

El verdadero salto cualitativo se produjo con el advenimiento del modelo de educación inclusiva. Este enfoque, que comenzó a ganar terreno a finales del siglo XX y se ha consolidado en las primeras décadas del siglo XXI, parte de la premisa de que la diversidad es una característica inherente a la condición humana y, por tanto, debe ser valorada y celebrada en el entorno educativo. La educación inclusiva no se limita a «integrar» a ciertos estudiantes en un sistema preestablecido, sino que busca transformar el propio sistema para que pueda responder a las necesidades de todo el alumnado (Casanova, 2011).

Como bien afirma Arnáiz (2003), la educación inclusiva representa un cambio radical en la forma de entender la diversidad en el ámbito educativo. En lugar de considerar las diferencias como problemas que hay que resolver, las percibe como oportu-

nidades para enriquecer el aprendizaje. Se trata de un enfoque pedagógico que reconoce que cada estudiante tiene características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje únicos, y que los sistemas educativos deben diseñarse teniendo en cuenta esta amplia diversidad. Se trata de un nuevo paradigma educativo que pretende el desarrollo integral de todas las personas sin ningún tipo de exclusión, concibiendo que las diferencias son inherentes a la condición humana y que su desarrollo educativo requiere prácticas personalizadas no clínicas. Desde esta mirada pedagógica no pueden existir fórmulas de separación curricular en el aula, aunque sea dentro de la propia aula ordinaria, sino que, por el contrario, se deben reinventar las fórmulas educativas para que puedan garantizar el derecho a una educación de calidad a todo el alumnado y especialmente a quien se sitúa en los «márgenes», es decir, aquel alumno o alumna que puede tener más opciones de ser o estar en situaciones de vulnerabilidad (De la Rosa, 2023).

En este contexto de evolución hacia una educación verdaderamente inclusiva, el diseño universal para el aprendizaje (DUA) ha emergido como un marco fundamental; así se recoge en el marco legal actual. El DUA se basa principalmente en la idea de que la diversidad es la norma, no la excepción. Es decir, la diversidad es lo común y lo común es la diversidad, tal y como en otros espacios científicos hemos argumentado (Leiva, 2019). Este enfoque propone diseñar entornos de aprendizaje flexibles desde el principio que puedan acomodar las diferencias individuales sin necesidad de adaptaciones posteriores. Así, el DUA se fundamenta en tres principios básicos (Alba-Pastor, 2022): proporcionar múltiples formas de representación (el «qué» del aprendizaje), proporcionar múltiples formas de acción y expresión (el «cómo» del aprendizaje), y proporcionar múltiples formas de implicación (el «por qué» del aprendizaje).

Estos principios buscan eliminar las barreras en el aprendizaje no a través de una unívoca solución universal, sino ofreciendo flexibilidad en los objetivos, métodos, recursos, materiales y evaluaciones que puedan adecuarse a las necesidades personales de aprendizaje del alumnado.

El marco normativo en educación ha ido incorporando progresivamente estos principios. La Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE), reconoce explícitamente la necesidad de proporcionar una educación adaptada a las características individuales de cada estudiante, no solo en términos de capacidades, sino también de intereses y motivaciones.

La LOMLOE fortalece significativamente el compromiso con la educación inclusiva, introduciendo varios aspectos clave en el ámbito de la atención a la diversidad y la inclusión educativa (García-Barrera, 2021):

- Establece la inclusión como un principio fundamental que debe permear todo el sistema educativo, convirtiéndolo en un eje central que guía todas las políticas y prácticas en el ámbito educativo.
- Se hace hincapié en la identificación y eliminación de obstáculos que puedan impedir el acceso, la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes, buscando crear un entorno educativo verdaderamente accesible.
- Prohíbe explícitamente la segregación de estudiantes por motivos socioeconómicos, o de cualquier otra índole, con el objetivo de evitar la concentración de alumnos y alumnas en situación de vulnerabilidad en ciertos centros educativos.
- Se pone un mayor énfasis en la atención individualizada y en la prevención temprana de dificultades de aprendizaje, promoviendo la detección e intervención precoces.
- Introduce el concepto de diseño universal para el aprendizaje (DUA) como una estrategia clave para asegurar una educación inclusiva, buscando crear ambientes de aprendizaje plenamente adaptables a las necesidades de todos los estudiantes.
- Se promueve una mayor flexibilidad y personalización en las trayectorias educativas, adaptando el sistema a las necesidades individuales de cada estudiante, en lugar de esperar que sean los alumnos y alumnas quienes se adapten al sistema.

En efecto, la LOMLOE refuerza la asignación de recursos y apoyos para estudiantes con NEAE con el objetivo de garantizar su plena inclusión en el sistema educativo. Se hace hincapié en la importancia de la formación docente en temas de inclusión y atención a la diversidad. Asimismo, promueve activamente la colaboración entre diferentes entidades, incluyendo administraciones, centros educativos, profesionales y familias, para lograr una educación verdaderamente inclusiva. Además, se establece la necesidad de evaluar constantemente las políticas y prácticas de inclusión con el fin de mejorarlas de manera continua. La implementación del DUA en el sistema educativo español ha ganado impulso en los últimos años, y se refleja en diversas normativas y recomendaciones, precisamente como consecuencia de este último cambio normativo que surge a finales de 2020 y que está en pleno despliegue y desarrollo en estos años (Tilve y Méndez, 2021).

Cabe señalar que la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) marcó un antes y un después en la concepción de la atención a la diversidad en España. Introdujo el concepto de inclusión educativa y estableció que la atención a la diversidad es una necesidad que abarca todas las etapas educativas y a todo el alumnado. Esta ley también enfatizó la importancia de la equidad en la educación, entendida como la garantía de igualdad de oportunidades, la inclusión educativa y la no discriminación.

En el contexto específico de la realidad educativa andaluza, la Ley 17/2007 de Educación de Andalucía (LEA) ha sido fundamental en la promoción de una educación inclusiva. Esta ley enfatiza la importancia de la equidad en la educación y establece medidas concretas para atender a la diversidad del alumnado. Aunque el DUA no se menciona explícitamente, los principios que subyacen en este enfoque están presentes en la filosofía general de la ley y en las medidas que propone.

Así, se establece como uno de sus objetivos garantizar la igualdad efectiva de oportunidades, las condiciones que permitan su aprendizaje y ejercicio junto con la inclusión de todos los colectivos que puedan tener dificultades en el acceso y permanencia en el sistema educativo. Además, la ley andaluza hace

hincapié en la necesidad de establecer mecanismos de detección temprana de las necesidades específicas de apoyo educativo y disponer de los medios necesarios para la atención integral del alumnado. Todo ello se refleja claramente en instrumentos normativos como el Decreto 101/2023, de 9 de mayo, por el que se establece la ordenación y el currículo de la etapa de Educación Primaria en la comunidad autónoma de Andalucía y la Orden de 30 de mayo de 2023, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la etapa de Educación Primaria en la comunidad autónoma de Andalucía, se regulan determinados aspectos de la atención a la diversidad y a las diferencias individuales, se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado y se determina el proceso de tránsito entre las diferentes etapas educativas.

En el Decreto 101/2023 que acabamos de mencionar, se exponen entre algunos de los principios y fines de la educación el cumplimiento adecuado de los derechos de la infancia según lo marcado en la Convención sobre los Derechos del Niño de Naciones Unidas, la inclusión educativa y la puesta en práctica de los principios que sustentan el DUA. Asimismo, se plantea una reformulación del concepto de currículo, en el que se exponen cada uno de los elementos que lo conforman y que están orientados a promover un desarrollo integral e incidir en la configuración de la personalidad de los estudiantes.

En el capítulo II de este decreto, en concreto en el artículo 5 (p. 5), referente a los objetivos de la etapa, se establece la necesidad de:

d) Conocer, comprender y respetar las diferentes culturas, así como las diferencias entre las personas, la igualdad de derechos y oportunidades de hombres y mujeres y la no discriminación de personas por motivos de etnia, orientación o identidad sexual, religión o creencias, discapacidad u otras condiciones, así como reconocer la interculturalidad existente en Andalucía.

Y en el artículo 6 (p. 6), entre algunos de los principios pedagógicos se establece que:

e) Se potenciará el diseño universal para el aprendizaje (DUA) con objeto de garantizar una efectiva educación inclusiva, permitiendo el acceso al currículo a todo el alumnado. Para ello, en la práctica docente se desarrollarán dinámicas de trabajo que ayuden a descubrir el talento y el potencial de este, y se integrarán diferentes formas de presentación del currículo, metodologías variadas y recursos que respondan a los distintos estilos y ritmos de aprendizaje del alumnado.

Desde el punto de vista organizativo, la implementación práctica de estos principios inclusivos y del DUA en los centros educativos ha requerido –y requiere– una profunda transformación organizativa. Los centros han tenido que adaptar sus estructuras, procesos y recursos para poder responder eficazmente a la diversidad del alumnado. Esto ha implicado cambios en la elaboración de los proyectos educativos de centro (PEC), que ahora deben reflejar una visión inclusiva de la educación y detallar las medidas concretas para atender a la diversidad. Asimismo, los planes de atención a la diversidad (PAD) se han convertido en instrumentos clave para articular las estrategias de inclusión en cada centro. Estos planes ya no se limitan a establecer medidas de apoyo para estudiantes con NEAE, sino que buscan crear entornos de aprendizaje flexibles y accesibles para todos los alumnos y alumnas, en línea con los principios delimitados en el DUA.

La formación del profesorado ha sido otro aspecto crucial en esta evolución. Los docentes han tenido que adquirir nuevas competencias para poder implementar estrategias de enseñanza diversificadas y flexibles. La capacitación en los principios del DUA y en metodologías inclusivas se ha vuelto cada vez más importante en los programas de formación inicial y continua del profesorado.

Esta formación no solo implica el conocimiento teórico de los principios de la educación inclusiva y del DUA, sino también el desarrollo de habilidades prácticas para su implementación en el aula. Los docentes deben aprender a diseñar actividades y materiales que sean accesibles para todos los estudiantes, a utilizar tecnologías de apoyo, implementar estrategias de evaluación di-

versificadas y crear un clima de aula que valore y celebre la diversidad.

A pesar de estos avances, la plena implementación de una educación verdaderamente inclusiva y basada en los principios del DUA sigue siendo un desafío. Las barreras no son solo conceptuales o metodológicas, sino también estructurales y culturales. La rigidez de algunos aspectos del sistema educativo, la falta de recursos en muchos centros, y la persistencia de actitudes y creencias arraigadas sobre la «normalidad» y la «diferencia» continúan siendo obstáculos significativos.

Uno de los mayores desafíos es la necesidad de un cambio cultural profundo en la comunidad educativa. Aunque las leyes y normativas han avanzado hacia un modelo inclusivo, las actitudes y prácticas a nivel de aula y de centro no siempre reflejan este cambio (Puigdellívol y Petreñas, 2019). Muchos docentes, aunque comprometidos con la inclusión en teoría, pueden sentirse inseguros o poco preparados para implementar prácticas verdaderamente inclusivas en su día a día.

Otro reto importante es la dotación de recursos. La implementación efectiva de una educación inclusiva y del DUA no solo requiere formación, sino también recursos materiales y humanos adecuados (Rose *et al.*, 2014). Esto incluye desde tecnologías de apoyo hasta personal especializado que pueda colaborar con los docentes en la atención a la diversidad.

La evaluación es otro ámbito que presenta desafíos significativos. Los sistemas de evaluación tradicionales, a menudo estandarizados y rígidos, pueden entrar en conflicto con los principios de la educación inclusiva y del DUA. Es necesario desarrollar formas de evaluación más flexibles y diversificadas que puedan dar cuenta del progreso de todos los estudiantes, independientemente de sus características individuales.

Mirando hacia el futuro, el reto principal consiste en consolidar y profundizar el cambio de paradigma hacia una educación plenamente inclusiva. Esto implica no solo seguir desarrollando el marco normativo y organizativo, sino también trabajar en la transformación de las culturas escolares y las prácticas educativas cotidianas. La implementación efectiva del DUA en todos

los niveles del sistema educativo será crucial para lograr este objetivo.

Para avanzar en esta dirección constante e ineludible de más inclusión y resiliencia educativa para todo el alumnado resulta indispensable implementar procesos didácticos más abiertos y diversificados (Elizondo, 2022; Muñoz-Ortiz *et al.*, 2023; Pin-cay-Reyes y Cedeño-Tuárez, 2023; Sánchez-Fuentes, 2023):

- Intensificar la formación del profesorado, tanto inicial como continua, en los principios y prácticas de la educación inclusiva y el DUA.
- Fomentar la investigación educativa que permita identificar y difundir buenas prácticas en materia de inclusión y DUA.
- Desarrollar sistemas de evaluación más flexibles y coherentes con los principios de la educación inclusiva.
- Mejorar la dotación de recursos, tanto humanos como materiales, para apoyar la implementación de prácticas inclusivas en los centros.
- Promover una mayor colaboración entre los diferentes agentes educativos: docentes, familias, profesionales de apoyo, y la comunidad en general.
- Fomentar el liderazgo educativo comprometido con la inclusión, que pueda impulsar y sostener los cambios necesarios a nivel de centro.
- Desarrollar políticas educativas que no solo promuevan la inclusión, sino que también proporcionen los medios para llevarla a la práctica.

El DUA se presenta como una herramienta poderosa para hacer realidad esta visión inclusiva, aunque su plena implementación sigue siendo un desafío que requiere el compromiso continuo de toda la comunidad educativa (Mumbardó-Adam *et al.*, 2023). El camino hacia una educación plenamente inclusiva es largo y complejo, pero los avances logrados hasta ahora demuestran que es posible (Haya y Rojas, 2017). Además, no podemos obviar que actualmente existen modelos «populistas» en la pedagogía actual que conciben la educación inclusiva como una es-

pecie de mantra que lo puede todo con únicamente plantearlo en un discurso o narrativa meramente retórica. Las retóricas educativas basadas en narrativas únicamente ancladas en posiciones de radicalidad, o en estudios meramente biográfico-narrativos, o con un matiz muy puntual o singular no responden a la ciencia, a las evidencias empíricas, sino a ocurrencias inspiradas en casos o experiencias concretas que se pretenden elevar a categoría hegemónica en educación.

La educación inclusiva será realmente inclusiva cuando ya no sea necesario emplear el adjetivo «inclusivo», dado que la educación sin ningún tipo de aditivo será más que suficiente para articular y generar todos sus beneficios a todo el alumnado sin ningún tipo de excepción. Y será inclusiva en la medida en que se aplique y concencie a todos los agentes educativos de que se trata de la educación para todo el estudiantado, y no únicamente para un tipo de estudiantes. Ahora bien, negar o invisibilizar las diferencias individuales, las singularidades personales o los distintos estilos o ritmos de aprendizajes no es el objetivo, la función o el fin de la educación inclusiva. Al contrario, en tanto en cuanto se trata de una filosofía educativa que tiene en cuenta a todo el alumnado, así como, por supuesto, a quienes tengan más vulnerabilidades desde la perspectiva de su situación personal, funcional, emocional, social, cultural, etc. Por eso la vinculación que todavía persiste con la atención a la diversidad y que no debe entenderse como un vínculo restrictivo o «clínico», sino como una relación que potencia las posibilidades de mejora de todos los estudiantes y de quienes presentan algún tipo de diversidad funcional. No es posible ni deben desarrollarse prácticas «clínicas» o «terapéuticas» en la escuela inclusiva, sino apoyos especializados para una educación personalizada inscrita en el marco de una filosofía pedagógica abierta, participativa y cooperativa que posibilite una vida inclusiva para todo el alumnado.

En conclusión, la evolución de la atención a la diversidad en el sistema educativo español refleja un cambio profundo en la comprensión de las diferencias individuales y en el enfoque pedagógico para abordarlas. Desde una perspectiva clínica, segre-

gacionista, asimilacionista y reduccionista, pasando por la integración, hasta llegar a la búsqueda de una educación verdaderamente inclusiva, este proceso no solo ha transformado las políticas y las prácticas educativas, sino también la concepción misma de lo que significa educar en y para una sociedad diversa, dinámica, abierta y plural.

1.2. El diseño universal para el aprendizaje

El diseño universal para el aprendizaje (DUA) constituye un enfoque educativo que busca maximizar las oportunidades de aprendizaje para todos los estudiantes, independientemente de sus habilidades, contextos socioculturales o estilos de aprendizaje. Este modelo se basa en investigaciones neurocientíficas sobre cómo las personas aprenden, integrando los avances acerca del estudio del cerebro para identificar las diferentes formas en que los individuos procesan, comprenden y retienen la información.

Desde su creación, el DUA ha ganado popularidad a nivel mundial como un modelo que promueve la equidad en el acceso al aprendizaje y que pretende eliminar todo tipo de barreras en los estudiantes, favoreciendo la creación de entornos educativos flexibles y adaptativos, con el objetivo de que todos los discentes puedan acceder al contenido y participar activamente en el proceso educativo.

El concepto del DUA surge a partir de la década de 1970, basado en los principios del diseño universal (DU) desarrollado en la arquitectura. Este enfoque arquitectónico tenía como objetivo crear espacios accesibles para todas las personas, independientemente de sus capacidades físicas. Ron Mace, fundador del Centro para el Diseño Universal (CUD), fue quien lo usó por primera vez, definiéndolo como el diseño de productos y entornos que cualquier persona pueda tener la posibilidad de utilizar. La filosofía del DU fue adoptada en el ámbito educativo, reconociendo la necesidad de diseñar ambientes de aprendizaje inclusivos que no requirieran adaptaciones individuales adicionales (Center for Universal Design, 1997).

En el contexto educativo, el DUA fue desarrollado por el Centro de Tecnología Especial Aplicada (CAST), fundado en 1984. Sus fundadores, David H. Rose, un neuropsicólogo del desarrollo, y Anne Meyer, una experta en educación, psicóloga clínica y diseñadora gráfica, junto con su equipo de investigación sentaron las bases teóricas y prácticas para aplicar el DUA en el aula. Este marco se apoya en los avances más recientes en neurociencia aplicada al aprendizaje, a las investigaciones educativas y al uso de tecnologías y medios digitales. El CAST tenía como propósito desarrollar tecnologías que facilitaran el acceso al aprendizaje para estudiantes con alguna discapacidad, de manera que pudieran acceder sin limitaciones al mismo currículo que sus compañeros y compañeras. Este centro reconoció las barreras que enfrentaban muchos estudiantes para interactuar con los contenidos presentados en formatos tradicionales, como los libros impresos. Con el fin de superar estas dificultades, el CAST dirigió sus esfuerzos hacia la creación de libros electrónicos accesibles, con funciones específicas que permitían la adaptación de los textos a las necesidades de cada estudiante (Alba-Pastor *et al.*, 2014; Center for Applied Special Technology, 2018).

El DUA se basa en tres principios fundamentales que guían la planificación y ejecución de las actividades pedagógicas, con el fin de responder a las necesidades diversas de los estudiantes. Estos principios son (Alba-Pastor, 2023; Sánchez-Gómez y López, 2020):

- *Proporcionar múltiples formas de representación.* Se trata de un principio que responde a la idea de que no todos los estudiantes procesan la información de la misma manera, por lo que el profesorado debe ofrecer diversas formas de presentar el contenido (textos escritos, vídeos, gráficos, recursos auditivos, etc.), asegurándose de que cada niño y niña pueda acceder al conocimiento de la manera que le resulte más efectiva según sus características y necesidades. Esto se relaciona con las redes de reconocimiento del cerebro, que se encargan de interpretar y categorizar la información. En este principio se incluyen tres pautas: percepción, lenguaje-símbolos y comprensión.

- *Ofrecer múltiples formas de acción y expresión.* Se centra en proporcionar diversas alternativas para que los discentes demuestren su aprendizaje (informes escritos, presentaciones orales o proyectos multimedia, etc.), promoviendo el empleo de herramientas tecnológicas que permitan una mayor participación y facilite la accesibilidad a los estudiantes con diversidad funcional. Este principio se asocia a las redes estratégicas, encargadas de planificar, organizar y monitorear las conductas. Las pautas incluidas son: acción física, expresión-comunicación y funciones ejecutivas.
- *Facilitar múltiples formas de implicación.* Resulta esencial crear diversas experiencias educativas que involucren emocionalmente a todos los niños y niñas. Esto puede lograrse ofreciendo situaciones de aprendizaje que atiendan a sus intereses, proporcionando retroalimentación continua y fomentando la autonomía en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Este principio se relaciona con las redes afectivas del cerebro, que están implicadas en la motivación y la regulación emocional. Las pautas que se incluyen son: captar la atención y mantener el esfuerzo y la persistencia, seguido de la autorregulación.

La implementación del DUA en el aula requiere un enfoque flexible, inclusivo e innovador por parte de los docentes. A continuación, se presentan algunas estrategias para su aplicación efectiva (Alba-Pastor, 2023; Delgado, 2021):

- *Planificación y organización personalizada.* Antes de aplicar el DUA, el profesorado debe evaluar las características del grupo-clase (necesidades, habilidades y estilos de aprendizaje de los estudiantes, entre otras) para llevar a cabo una planificación y organización que atienda a la diversidad presente en las aulas.
- *Elaboración de contenido accesible.* Es primordial diseñar un contenido que pueda ser accesible para todos los niños y niñas, incluyendo subtítulos en vídeos, gráficos, mapas mentales, etc.

- *Favorecer un aprendizaje autónomo.* Los docentes deben facilitar a los estudiantes distintas formas de aprendizaje y demostración de los conocimientos adquiridos para aumentar su motivación hacia el proceso de enseñanza-aprendizaje (por ejemplo, elección para profundizar en temas de su interés, trabajo individual, en parejas o grupal, etc.).
- *Empleo de recursos digitales.* Las herramientas tecnológicas son de utilidad para proporcionar un aprendizaje adaptado a las competencias y necesidades de cada niño o niña (programas y aplicaciones educativas, lectores de pantalla, herramientas de voz, plataformas en línea, etc.).
- *Diversos métodos de evaluación.* El DUA plantea un sistema de evaluación continuo que permita ajustar las estrategias pedagógicas según el progreso de los estudiantes (presentaciones orales, proyectos, exámenes escritos o materiales creativos).

En esta línea, cabe resaltar la estrecha relación existente entre la aplicación del DUA y las metodologías activas. En el DUA se promueve la flexibilidad en los materiales, objetivos, métodos y evaluaciones para que cada estudiante pueda avanzar según sus propias capacidades. Las metodologías activas promueven que el discente sea protagonista de su propio aprendizaje a través de la experimentación, el descubrimiento y la toma de decisiones, incluyendo enfoques como el aprendizaje basado en proyectos o problemas, aprendizaje cooperativo, gamificación o *flipped learning*. De este modo, tanto las metodologías activas como el DUA buscan un aprendizaje más inclusivo, flexible y personalizado, centrado en las necesidades individuales de los estudiantes (Parody-García *et al.*, 2022).

Si bien el DUA ofrece un marco inclusivo y flexible para mejorar la educación, también se enfrenta a varios desafíos. Uno de los principales retos es la resistencia al cambio, tanto por parte de los docentes como de las instituciones educativas, que pueden estar acostumbrados a enfoques pedagógicos más tradicionales. Por otro lado, la formación del profesorado es crucial para asegurar una implementación exitosa del DUA. Además, en algunos contextos, la falta de acceso a tecnologías adecuadas pue-

de dificultar la aplicación de estos principios de manera efectiva. Otra consideración es el tiempo que puede requerir la planificación y creación de materiales que sigan los principios del DUA (Espada-Chavarría *et al.*, 2019; Figueroa *et al.*, 2019). A pesar de estos obstáculos, numerosas instituciones educativas han comenzado a integrar el DUA en sus prácticas, reconociendo su potencial para mejorar los resultados de aprendizaje de todos los estudiantes.

El diseño universal para el aprendizaje ofrece una alternativa inclusiva y equitativa para la enseñanza, asegurando que todos los niños y niñas puedan acceder al contenido educativo, participar activamente en el proceso de aprendizaje y, por ende, garantizar una educación de calidad. Al proporcionar múltiples formas de representación, expresión e implicación, el DUA elimina las barreras que históricamente excluían a algunos estudiantes del éxito académico. A medida que las instituciones educativas adoptan este enfoque, es fundamental continuar investigando sobre su implementación y efectividad, garantizando que todos y cada uno de los alumnos y alumnas tengan la oportunidad de alcanzar su máximo potencial.

1.3. Algunas preguntas para la reflexión

- ¿Cuáles son los elementos clave que configuran la educación inclusiva?
- Sintetiza los diferentes hitos que han marcado la trayectoria histórica en el marco de la atención a la diversidad.
- ¿Cuál es el origen del DUA? ¿Qué papel desempeña el DUA en la eliminación de barreras para el aprendizaje?
- ¿Cuáles son los principios fundamentales que guían el DUA? ¿Cómo promueven una educación inclusiva?
- Analiza cómo el diseño universal para el aprendizaje y las metodologías activas promueven la inclusión educativa, destacando ejemplos específicos de estrategias de enseñanza que favorecen la equidad en el aula.

La educación inclusiva como reto de los sistemas educativos contemporáneos

2.1. Perspectivas pedagógicas que apuestan por la inclusión educativa

Desde finales del siglo XX hasta los primeros años del siglo XXI, la llamada escuela comprensiva, que se esforzó en aplicar la integración escolar, da un paso significativo y prioriza un modelo pedagógico que facilita la implementación de prácticas inclusivas en los centros educativos.

La principal diferencia existente entre la integración escolar a la que acabamos de referirnos y la inclusión educativa puede explicarse atendiendo a la forma de percibir al niño/a que presenta alguna dificultad. En el caso de la integración, se parte de la consideración de que el estudiante diferente es el que debe adaptarse a la escuela, contando con las medidas y los apoyos necesarios. Desde los planteamientos inclusivos, sin embargo, se asume que la escuela debe acompañar y atender a todos y cada uno de los estudiantes, buscando responder a sus necesidades y asumiendo que la diversidad es algo que nos enriquece y que forma parte de la cualidad inherente del ser humano.

Hablar de inclusión educativa es aludir a la necesidad de ofrecer las mismas oportunidades a todo el alumnado a partir del diseño de experiencias de aprendizaje de carácter socializador que buscan reducir los riesgos de exclusión vinculados con

la diferencia, bien sea funcional, socioeconómica, cultural y de género.

A este respecto, las prácticas pedagógicas que apuestan por la inclusión se asientan en una concepción integral de la diferencia (Alcalá del Olmo y Leiva, 2021), en tanto que no solo consideran necesario ajustar la respuesta educativa al alumnado con diversidad funcional, sino también al que se encuentra en situación de vulnerabilidad, conformando este uno de los ejes vertebradores que nos ayudan a comprender las principales esencias de este enfoque educativo.

En esta misma línea, la inclusión educativa se imbrica en una concepción del acto educativo como una tarea al servicio de la socialización y de la inclusión social, asumiendo que ambos constituyen fenómenos interdependientes que tratan de favorecer la participación de todos los niños y niñas en el tejido comunitario (Plancarte, 2017).

Una de las principales finalidades de la educación inclusiva se dirige a la reformulación de la estructura organizativa de las instituciones escolares para responder a las necesidades e intereses de todo el alumnado. Para lograr este propósito, es indispensable que el profesorado cuente con suficientes apoyos con los que organizar su aula desde un prisma inclusivo y con una estructura de trabajo colaborativo que permita a todo el colectivo docente dirigirse a metas comunes. En este sentido, las escuelas que podríamos denominar inclusivas serían aquellas comprometidas con la promoción de valores de tolerancia y solidaridad, capaces de establecer canales de comunicación y participación efectiva de las familias en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Siguiendo a Ortiz-González (2023), para que puedan considerarse realmente inclusivas, las instituciones educativas deben reunir varias condiciones: promoción y ejercicio de un liderazgo inclusivo extensible a todos los miembros de la comunidad educativa, compromiso en la planificación de estrategias de coordinación de las propuestas e intervenciones pedagógicas al servicio de todo el alumnado, y diseño de propuestas de formación continua del profesorado en la línea de la inclusión educativa y de la atención a la diversidad.

Y es que las escuelas inclusivas repercuten significativamente en la responsabilidad compartida, el respeto mutuo y la interdependencia. De esta forma, la responsabilidad se sitúa en el personal de la escuela, que debe comprometerse en facilitar los medios necesarios para que pueda ofrecerse respuesta a las necesidades de todos los alumnos y alumnas.

Las prácticas inclusivas se recogen en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE). En este texto legislativo, en concreto, se incluye en su título II (capítulo I) la noción de alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo, tratándose este de un término que amplía y complementa el anterior concepto de necesidades educativas especiales. Además, se reconoce el compromiso que deben asumir las administraciones educativas en ofrecer los recursos que sean necesarios para brindar una atención educativa integral a estudiantes que precisen una intervención pedagógica distinta a la ordinaria, bien sea por presentar necesidades educativas especiales, dificultades de aprendizaje, altas capacidades intelectuales, condiciones personales e historia escolar o incorporación tardía al sistema educativo (art. 71).

Por otra parte, la LOE subraya la importancia del profesorado para hacer realidad los parámetros de una escuela inclusiva, destacando la necesidad de proporcionar una formación inicial y continua con la que implementar un modelo pedagógico inclusivo.

La Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE), modifica ciertos aspectos de la LOE. En concreto, introduce un cambio sustancial en el artículo 71 al que acabamos de hacer referencia, incluyendo además al alumnado con trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH). A su vez, cabe destacar que esta ley resultó significativa en tanto que comenzó el desarrollo normativo del modelo educativo inclusivo.

La Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, (LOMLOE), incluye una delimitación concreta de alumnado con necesidades educativas especiales, considerándolo como

aquel que debe enfrentarse a barreras que limitan su acceso, participación, presencia y aprendizaje en los espacios educativos, atendiendo a diversas consideraciones: discapacidad, trastorno grave de conducta, dificultades de comunicación y lenguaje, bien sea en todos los casos de forma permanente o transitoria. Asimismo, esta ley reconoce la importancia que tiene la detección precoz por parte de profesionales especializados, abogando también por la introducción de la lengua de signos en los contextos educativos como recurso esencial para la inclusión. Igualmente, subraya la necesidad de implementar el diseño universal para el aprendizaje en aras de garantizar los derechos de la infancia y los apoyos pedagógicos que sean necesarios para su bienestar y equilibrio académico, social y emocional. Por su parte, cabe destacar que esta ley asume que la educación inclusiva constituye un principio fundamental que debe orientar y guiar las prácticas educativas en todos los niveles formativos desde la perspectiva de la equidad, la capacidad y el mérito, en un intento por aplicar los procesos de inclusión social y laboral.

A partir del desarrollo curricular de la LOMLOE, se desprende de la publicación de los reales decretos de enseñanzas Mínimas. En la tabla 1 se ofrece una delimitación de los aspectos más significativos que se recogen en algunos de los artículos de estos decretos en relación con la inclusión educativa y la atención pedagógica que se ha de proporcionar al alumnado heterogéneo.

A la vista de las cuestiones abordadas en el presente capítulo, puede denotarse la evolución experimentada en la forma de definir a los estudiantes con dificultades concretas, así como la respuesta educativa considerada más idónea. La legislación en materia educativa se ha esforzado en ofrecer pautas con las que llevar a cabo un modelo educativo inclusivo que permita que cada niño y cada niña lleguen a adquirir las competencias esenciales con las que lograr un pleno desarrollo tanto personal como formativo y social.

Tabla 1. Reales decretos de enseñanzas mínimas y alusiones a la inclusión educativa (elaboración propia)

| Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de Educación Infantil | Real Decreto 157/2002, de 1 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de Educación Primaria | Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria |
|---|---|--|
| Principios pedagógicos de equidad e inclusión. | Alumnado con necesidades educativas especiales (art. 17): flexibilización entre etapas, adaptaciones curriculares, identificación y valoración precoz, normalización e inclusión. | Alumnado con necesidades educativas especiales (art. 20): normalización e inclusión, máximo desarrollo competencial, prolongación de un año más en la ESO, identificación temprana de necesidades. |
| Detección temprana de necesidades específicas de apoyo educativo. | Alumnado con dificultades específicas de aprendizaje (art. 18): intervención ajustada a características concretas. | Alumnado con dificultades específicas de aprendizaje (art. 21). |
| Respuesta educativa al alumnado con necesidades educativas especiales. | Alumnado con integración tardía en el sistema educativo español (art. 19): atención específica simultánea en grupos ordinarios. | Alumnado con integración tardía en el sistema educativo español (art. 22). |
| | Alumnado con altas capacidades educativas especiales (art. 20): flexibilizar la respuesta educativa. | Alumnado con altas capacidades intelectuales (art. 23). |
| | Evaluación de diagnóstico (art. 22): carácter formativo y orientador; esencial para evaluar competencias. | Programas de diversificación curricular (art. 24). |

2.2. Los profesionales de la educación y la inclusión educativa: relevancia de la formación inicial y permanente

Uno de los grandes desafíos a los que se enfrentan los sistemas educativos contemporáneos es ofrecer una respuesta eficiente a la diversidad que alberga los procesos de enseñanza-aprendizaje

con el propósito de implementar una propuesta educativa de calidad y comprometida con la inclusión educativa.

Por tanto, promover contextos educativos más inclusivos constituye hoy uno de los grandes compromisos para los profesionales de la educación, que deben asumir que cada estudiante aprende de forma diferente y que pueden llegar a desarrollar múltiples capacidades.

Educar bajo el paradigma de la inclusión no solo implica dominar el contenido de la asignatura que se imparte, sino también contar con la sensibilidad y la conciencia necesarias con que saber adaptarse a las necesidades del alumnado, empleando diferentes estrategias, entre las que destaca –por su especial relevancia en el momento en el que nos encontramos– las relacionadas con las tecnologías (Seale *et al.*, 2021).

Organizaciones internacionales como la Unesco (2017) reclaman desde hace años una práctica docente inclusiva, subrayando la necesidad de que los profesionales de la educación sustenten sus actuaciones didácticas en el diseño universal para el aprendizaje (Carballo *et al.*, 2021) para que el estudiantado consiga avanzar y participar de forma óptima en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, conformando todo ello una cuestión de equidad y de justicia social.

La educación inclusiva debe concebirse como un proyecto pedagógico y comunitario que se centra en acoger a todos los estudiantes, situando la mirada, de forma más sensible, en el alumnado en situación de vulnerabilidad, que tiene más posibilidades de fracasar y de quedarse en las «aristas» del sistema educativo.

A este respecto, la formación inicial y permanente de los profesionales de la educación orientada al desarrollo de acciones socioeducativas inclusivas constituye uno de los principales focos de interés en la comunidad científica tanto desde una perspectiva nacional como internacional. La mayor parte de los estudios perciben en la figura del docente un eje clave para conformar estructuras pedagógicas inclusivas (Arnáiz *et al.*, 2018; Crisol, 2019; Eadens *et al.*, 2021; Svendby, 2021), de la misma forma que el propio profesorado reclama una formación sólida en in-

clusión educativa tanto durante su preparación universitaria como en su posterior desempeño profesional.

Por ello podemos reconocer que la puesta en marcha de una educación inclusiva de calidad debe ir precedida de una formación inicial y continua que se base en conocimientos, valores, competencias y actitudes que puedan guiar la praxis docente y que a su vez esté acompañada de compromiso con el bienestar del alumnado, entusiasmo con la labor, flexibilidad para responder a situaciones imprevistas, conocimiento de la materia curricular y reflexión centrada en la propia práctica profesional desde una perspectiva introspectiva y amparada en redes de trabajo colaborativo.

En el caso de la formación inicial en concreto, es indispensable que el profesorado universitario se esfuerce en dotar a los futuros docentes de estrategias didácticas directamente relacionadas con el paradigma inclusivo, que lleve a entender la diversidad presente en las aulas y ofrecer una respuesta óptima, desde un trabajo colaborativo con el resto de los profesionales y en interacción continua con las familias. En el marco de la formación continua, se trata de que las administraciones educativas no solo se esfuercen en ofrecer a los centros los recursos necesarios para atender a la diversidad, sino también en arbitrar medidas formativas de calidad, en paralelo a la evolución legislativa y a las nuevas realidades emergentes que puedan encontrarse en las aulas.

En su *Informe de seguimiento de la educación en el mundo*, la Unesco (2020) se encargó de perfilar los aspectos clave que nos ayudan a definir a un docente como «profesional inclusivo»:

- Apoyo proporcionado a todos los estudiantes a partir del diseño de situaciones de aprendizaje vinculadas con lo académico, lo social y lo emocional.
- Trabajo coordinado y sistemático con las familias para garantizar su implicación activa en los procesos formativos.
- Valoración de la diversidad del alumnado como eje clave de enriquecimiento y de mejora de la convivencia.
- Compromiso con el desarrollo profesional desde la reflexión, la autoevaluación continua y la apertura a la formación permanente.

Relacionado con la importancia de los procesos formativos, al mismo tiempo, queremos destacar aquellas competencias que resultan esenciales y que deben sustentar los objetivos pedagógicos de cualquier propuesta de formación, tanto inicial como permanente (Pérez-Pérez y López-Francés, 2017):

- La competencia relacionada con la gestión eficaz del currículum escolar, puesto que ello influye en que los estudiantes tengan oportunidades para construir de forma óptima sus aprendizajes. Mientras que los tejidos curriculares de las escuelas tradicionales trataban de clasificar al alumnado en función de sus resultados académicos, bajo el paradigma inclusivo lo esencial radica en tomar decisiones curriculares partiendo siempre de la realidad e intereses de cada estudiante en aras de diseñar un currículum respetuoso con la diversidad.
- La competencia para aplicar los conocimientos que se desprenden de las investigaciones en las que se haya participado relacionadas con prácticas eficaces de enseñanza con el fin de superar la dicotomía existente entre teoría y práctica.
- Las competencias con las que recurrir a una amplia variedad de estrategias metodológicas, de corte activo e innovador, alejadas de planteamientos expositivos tradicionales. Las experiencias de aprendizaje-servicio, aprendizaje cooperativo y basado en proyectos, entre otras, resultan clave para conformar espacios educativos inclusivos.
- Las competencias para implementar un sistema de evaluación que tenga presente el progreso de todos los alumnos/as, en coherencia con sus características y posibilidades personales, desde un concepto de evaluación que cimiente las bases de la intervención pedagógica.

Asimismo, teniendo en cuenta el relevante papel desempeñado por las universidades en la promoción de competencias inclusivas en los futuros profesionales de la educación, quisiéramos presentar diversas experiencias docentes que pueden aproximar las aulas universitarias a modelos inclusivos y que, por tanto, contribuyen a dotar a las jóvenes generaciones de un ba-

gaje de los planteamientos didácticos y actitudinales que resultan relevantes para materializar una educación de corte inclusivo (Moliner, 2019):

- *Actitud positiva y responsabilidad con la diversidad*, poniendo en valor la relevancia de la heterogeneidad como fuente de aprendizaje y propiciando situaciones que inciten al debate, el cuestionamiento, la reflexión compartida y el pensamiento crítico.
- *Diferencias como ejes clave en la planificación didáctica*, de tal forma que las guías docentes recojan alusiones a la diversidad y permitan abordarla transversalmente en el espacio docente de las diferentes materias curriculares.
- *Gestión del aula atendiendo a la diferencia*, de tal forma que se recurra a metodologías capaces de promover e incitar la comunicación asertiva, la cooperación y el diálogo constante entre alumnado y profesorado.
- *Evaluación de carácter formativo*, a partir de diferentes modalidades, sistemas y formatos, desde un prisma participativo y negociado con el alumnado que permita constatar los conocimientos y aprendizajes construidos y tomar las decisiones pertinentes.
- *Reflexión docente sobre la propia práctica*, basada en la retroalimentación proporcionada por el alumnado, con el fin de valorar en qué medida se han desarrollado prácticas docentes en las que los estudiantes hayan participado en dinámicas inclusivas y comprometidas con la diferencia.

Concluimos este apartado destacando la importancia de que el profesorado universitario, en el marco de la planificación y desarrollo de su praxis, asuma la relevancia de gestionar cada uno de los aspectos que acabamos de mencionar para formar a los futuros profesionales de la educación en competencias inclusivas, necesarias en un contexto educativo como el actual, comprometido en atender a la diversidad y en ofrecer una respuesta pedagógica integral.

2.3. Metodologías inclusivas como ejes clave para potenciar la igualdad y la equidad socioeducativa

La puesta en práctica de entornos educativos inclusivos requiere la utilización de estrategias didácticas capaces de alentar el desarrollo de experiencias pedagógicas colaborativas que perciban en la diferencia un valor y una oportunidad de aprendizaje.

A lo largo de este apartado vamos a centrar la atención en diferentes recursos metodológicos esenciales que pueden favorecer la conformación de espacios educativos comprometidos con el paradigma de la educación inclusiva: grupos interactivos, aprendizaje dialógico, aprendizaje basado en proyectos, aprendizaje-servicio, aprendizaje basado en problemas y aprendizaje cooperativo.

Con respecto a los grupos interactivos, es importante destacar que constituyen una verdadera oportunidad para la inclusión educativa, en la medida en que se basan en la conformación de pequeños grupos de trabajo en el aula a cargo de la supervisión y acompañamiento de un docente (Muntaner *et al.*, 2015), que se encarga de presentar los contenidos curriculares sobre los que trabajar con la intención de que cada grupo construya su propio aprendizaje y posteriormente lo exponga al resto de sus compañeros y compañeras.

La principal condición que debe asegurarse en estos grupos es la heterogeneidad con objeto de aprovecharla para enriquecer las aportaciones y los aprendizajes que se van gestando. Asimismo, debe propiciarse que los estudiantes vayan rotando por diferentes grupos, para atender a la cohesión grupal, el cambio de roles y establecer vínculos con todo el alumnado del grupo-clase.

Las ventajas esenciales de esta metodología se resumen, principalmente, en la mejora de la convivencia, el respeto a la diversidad, el incremento de la motivación y del rendimiento académico, y la construcción de aprendizajes significativos (Valls *et al.*, 2016). Igualmente, se advierte que constituye una excelente oportunidad para trabajar la expresión oral y garantizar la implicación activa de alumnos y alumnas con las diversas cuestiones abordadas.

Por otro lado, nos gustaría apuntar la relevancia del aprendizaje dialógico como motor de creación de entornos pedagógicos in-

clusivos. Pues priorizar el diálogo en los procesos de enseñanza-aprendizaje es asumir el valor de la interacción como fuente de crecimiento social y personal que permite compartir con los demás ideas y planteamientos que forman parte de uno mismo, avanzando así desde el plano intersubjetivo hacia el interpersonal.

Este modelo se sustenta en una serie de principios pedagógicos fundamentales (Sanahuja, 2022). Por una parte, en el desarrollo de debates equitativos, en los que cada alumno y alumna tiene la posibilidad de intervenir, desde la escucha activa, el pensamiento crítico, la reflexión y el respeto a los turnos de palabra; por otra parte, en la consideración de la diferencia como algo inseparable del ser humano, que hace que los espacios educativos sean mucho más ricos y en los que hay mayor posibilidad de lograr un desarrollo integral de las potencialidades, siempre por encima de las limitaciones. Además, la interacción es un ingrediente esencial de esta metodología que busca generar procesos de transformación desde las aportaciones que se comparten entre las personas y sus diferentes experiencias vitales. A su vez, los valores de tolerancia, solidaridad y respeto deben guiar las interacciones en todo momento, asumiendo en este caso el docente un rol de mediador o guía en los procesos formativos.

Atendiendo a lo que acabamos de destacar, el aprendizaje dialógico se nos revela como una forma de atender al principio de igualdad de oportunidades educativas y de educar en la naturalización de la diferencia, creándose así contextos inclusivos.

También quisiéramos subrayar la importancia del aprendizaje basado en proyectos (ABP) como alternativa didáctica esencial para dotar de sentido y de coherencia a los aprendizajes desde una perspectiva inclusiva. En este caso, se trata de plantear una temática acorde con la realidad, el contexto y los intereses del alumnado con el propósito de trabajar y profundizar sobre ello a lo largo del curso escolar. Cabe destacar que el ABP modifica sustancialmente los enfoques pedagógicos tradicionales, para, en su lugar, entender que el conocimiento se construye a partir de la interacción con la realidad. Se trata, por tanto, de impulsar un cambio de mirada en tanto que el estudiante se implica de forma activa en procesos de indagación, contando

con la supervisión y asesoramiento del profesorado, y superando así las limitaciones de la docencia magistral tradicional (Mora *et al.*, 2019).

En un intento por reconocer las ventajas de esta metodología para la inclusión educativa, debemos destacar que la formación de grupos de trabajo también se basa en la heterogeneidad, que fortalece competencias que resultan clave desde la atención a la diversidad: trabajo en equipo, comunicación, aprendizaje autónomo, pensamiento crítico, habilidades de resolución de problemas, búsqueda de información, coordinación con el resto de los miembros del grupo y planificación.

Por su parte, cuando hablamos de aprendizaje-servicio aludimos a aquellas experiencias de aprendizaje activo integradas en los tejidos curriculares, con las que alumnos y alumnas tienen la posibilidad de aprender y de madurar a partir de la implicación activa en experiencias de servicio destinadas a ofrecer respuesta a diferentes demandas sociales (Mayor y Rodríguez, 2016). Conforman, por tanto, un modo de educación experiencial en la que nuestro alumnado se responsabiliza en la realización de diversas actividades de ayuda a la comunidad, al mismo tiempo que va adquiriendo diferentes conocimientos y competencias esenciales.

En la comunidad científica se pone de manifiesto que esta metodología genera un impacto positivo en los estudiantes, no solo relacionado con el incremento del rendimiento académico, sino también en términos de fomento de un pensamiento crítico y reflexivo, autodeterminación y abordaje eficiente de las situaciones problemáticas (Puig *et al.*, 2011; Zayas-Latorre *et al.*, 2019). Asimismo, se pone de manifiesto su relevancia para facilitar la conformación de su identidad personal, desarrollo moral y adquisición de valores cívicos.

En la actualidad la metodología de aprendizaje-servicio está cobrando cada vez mayor protagonismo, atendiendo a los diversos cambios sociales y económicos generados, que demandan la presencia de instituciones educativas que abran sus puertas a la realidad de la ciudadanía, con el consiguiente replanteamiento de sus funciones y compromisos tradicionales. Todo ello es, precisamente, lo que nos permite aceptar su importancia para al-

canzar una escuela de corte inclusivo e innovador, abierta a la realidad social y sus conflictos.

En relación con el aprendizaje basado en problemas, es importante destacar que constituye una estrategia metodológica innovadora en la que se recurre a problemas complejos del mundo real como ejes clave con los que tratar de promover en los estudiantes la adquisición de conceptos y la promoción de valores y actitudes (Escribano, 2010). Se trata, pues, de un modo de favorecer el desarrollo de un pensamiento crítico y reflexivo, la identificación de alternativas contribuyentes a la resolución de problemas, la gestión emocional, las habilidades interpersonales y de comunicación, y la empatía. En su utilización en el contexto áulico, la aplicación de esta metodología sigue un esquema opuesto al tradicional, en tanto que inicialmente se presenta la situación problemática, seguidamente se identifican las principales necesidades, se continúa indagando acerca de la información relevante para resolver el problema en cuestión y, por último, se vuelve a analizar el mismo. En este contexto, los estudiantes se convierten en principales artífices de su proceso de construcción de conocimientos, de la misma forma que el profesorado asume un rol de guía o acompañante en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

La literatura especializada en esta cuestión desvela las ventajas de esta metodología en los alumnos y alumnas, en términos de una mayor autonomía, incremento de la motivación e interés hacia el objeto de aprendizaje, fomento del trabajo en equipo, desarrollo del razonamiento, deducción, pensamiento crítico, toma de decisiones y asunción de responsabilidades.

Ahora bien, la aplicación de esta metodología requiere, por parte del profesorado, asumir una serie de claves (Gil-Galván, 2018):

- La situación problemática en torno a la que trabajar debe ser clara y precisa, asegurando su íntegra comprensión por parte del alumnado.
- El problema en sí mismo debe estar formulado de tal modo que los estudiantes tengan la posibilidad de tomar decisiones

razonadas, para expresarlas a los demás y defenderlas con el fundamento necesario.

- Los conocimientos previos deben activarse una vez que los docentes presenten la situación problemática de que se trate, de la misma forma que habrá de asegurarse su abordaje interdisciplinar, desde las diferentes áreas curriculares.

Finalmente, en lo referente al aprendizaje cooperativo, hay que mencionar que se trata de una propuesta pedagógica destinada a favorecer la construcción y asimilación de conceptos a partir del desarrollo de procesos de socialización entre los estudiantes (Cobas, 2016). Consiste en dividir el grupo-clase en grupos más pequeños y lo más heterogéneos posible con la finalidad de que los alumnos y alumnas trabajen de forma colaborativa resolviendo las tareas académicas que se le plantean, dirigiéndose todos ellos y ellas a la consecución de objetivos comunes. Como principales propósitos de esta metodología, destacan la correlación positiva de logros, la adquisición de finalidades compartidas, el desarrollo de procesos didácticos interactivos, la cooperación como eje clave en la construcción de aprendizajes y la prioridad concedida al paradigma de la inclusión educativa y la atención a la diversidad.

Son cinco, además, los elementos principales que nos ayudan a comprender las esencias del aprendizaje cooperativo: interdependencia positiva mutua, interacción promotora, responsabilidad individual y grupal, procesamiento grupal y habilidades interpersonales (Azorín, 2018). La interdependencia positiva mutua se refiere a que la consecución del éxito depende de las acciones emprendidas por el grupo; es decir, los estudiantes dependen unos de los otros para conseguir los objetivos de aprendizaje. La interacción promotora implica ayudar, incentivar, animar y elogiar al compañero o compañera a lo largo de su proceso de aprendizaje, contribuyendo así al avance del grupo en su conjunto. La responsabilidad individual y grupal lleva a atender la reciprocidad del esfuerzo, situando la mirada no tanto en el progreso individual como en el avance del grupo en su conjunto. El procesamiento grupal se relaciona con los procesos de au-

torregulación y de evaluación de los aprendizajes adquiridos desde una valoración individual o grupal, una coevaluación y una autoevaluación con la que comprobar la eficacia de lo aprendido. Finalmente, las habilidades interpersonales responden a las habilidades sociales que permiten gestionar los aprendizajes de forma grupal, resolver los posibles conflictos que puedan generarse y desarrollar la habilidad de escucha activa, respeto a los turnos de palabra y la crítica constructiva de las ideas.

Finalizamos este apartado destacando la importancia de innovar en los espacios educativos, de apostar por el uso de métodos activos y de impulsar la cooperación en los procesos formativos, puesto que, de esta forma, estaremos contribuyendo a sentar las bases de una escuela inclusiva y respetuosa con la diversidad.

2.4. Algunas preguntas para la reflexión

- A lo largo de este capítulo, hemos comentado que la educación inclusiva se inscribe en un proyecto pedagógico y comunitario que presenta especial sensibilidad con el alumnado en situación de vulnerabilidad. Justifica este planteamiento.
- Delimita las diferencias existentes entre integración escolar e inclusión educativa.
- A la vista de los argumentos ofrecidos en este capítulo, aporta las principales competencias que deben reunir los profesionales de la educación en el marco de la escuela inclusiva.
- Justifica el valor del diálogo y de la interacción entre iguales como estrategia didáctica esencial en la conformación de estructuras educativas inclusivas.

Intervención educativa y diversidad funcional

3.1. Evolución terminológica: de la discapacidad a la diversidad funcional

La noción de discapacidad ha ido evolucionando en paralelo a una visión más amable y optimista de la diferencia, buscando hacer realidad los procesos inclusivos a todos los niveles. En 1979, el Modelo de Vida Independiente explicitó la importancia de atender al empoderamiento y propiciar el desarrollo de iniciativas capaces de asegurar el derecho a la independencia de las personas con discapacidad para incrementar su calidad de vida y su desarrollo integral (Canimas, 2015).

De un modelo rehabilitador, que consideraba la discapacidad como una limitación o un problema, en la actualidad nos posicionamos a favor de un modelo de la diversidad, que trata de garantizar la plena inclusión de las personas con discapacidad en todos los contextos vitales. Todo ello fue posible en nuestro país gracias al Foro de Vida Independiente (FVI) del año 2005, que acuña el término de *diversidad funcional* para rescindir la connotación negativa de las limitaciones e insertar una definición de diversidad más positiva, amplia y enriquecedora, comprometida en atender a la diferencia y percibirla como un valor que ayuda al progreso y la transformación de la humanidad (Anaut *et al.*, 2017).

El término de diversidad funcional constituye un modo más inclusivo de referirnos a las personas que presentan alguna discapacidad. Esta terminología busca trascender el enfoque médico tradicional, tendente a estigmatizar a las personas con discapacidad como «enfermas» o «deficientes», para llegar a visibilizar la idea de que todas las personas cuentan con habilidades y limitaciones diferentes, y que estas diferencias deben ser aceptadas, reconocidas y valoradas.

Asumir el concepto de diversidad funcional es importante atendiendo a diferentes razones (Toboso, 2018):

- Se trabaja en la promoción de una sociedad más inclusiva, que acepta las potencialidades y limitaciones de las personas como ejes sustanciales para reducir la discriminación y la exclusión de las personas con discapacidad, en busca de la conformación de espacios más equitativos y justos para todas ellas.
- Se acepta la importancia de garantizar la igualdad de oportunidades, superando las perspectivas reduccionistas y limitantes del modelo médico para, en su lugar, abogar por reconocer y subrayar las fortalezas de las personas como ingredientes esenciales para acceder a los servicios y los recursos necesarios en cada caso.
- Se acepta la importancia de trabajar a favor de la supresión de las barreras sociales, entendiendo que estas, junto con las físicas y culturales limitan el disfrute y el acceso a diferentes recursos y se oponen a la equidad y la justicia social.

El término *diversidad funcional* trata de fundamentarse en una concepción social, entendiendo a cada persona como un ser único, con capacidades distintas, buscando trascender los déficits y carencias que pueda presentar. Se trata, sobre todo, de comprender que cada individuo presenta una condición física particular, en la que el entorno desempeña un rol significativo en tanto que puede contener barreras o elementos facilitadores para la inclusión.

Aunque este concepto representa una nueva ideología para entender la discapacidad, aún persiste la denominación de «personas con discapacidad» en la legislación nacional e internacio-

nal, en la Organización Mundial de la Salud (OMS), y en las asociaciones y organismos encargados de dar voz y visibilizar a este colectivo de personas.

Desde el año 1980, la OMS sometió a revisión el concepto de discapacidad, aludiendo tanto a su perspectiva negativa de la diferencia como a obviar la importancia de los factores contextuales a la hora de abordar y analizar la discapacidad en sí misma. En el año 2001, en concreto, se publicaría la *Clasificación internacional del funcionamiento, la discapacidad y la salud*, que recogía una nueva consideración de la discapacidad, atendiendo a la influencia de múltiples factores interrelacionados entre sí. La discapacidad, a este respecto, sería definida como un concepto genérico que alude a deficiencias y limitaciones que afectan a la actividad e impiden disfrutar de los recursos comunitarios en términos de equidad.

Por su parte, la Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad, aprobada en el año 2006, reconocía que la discapacidad es el resultado de la confluencia de diversos obstáculos relacionados con la actitud y el entorno que afectan a la participación en igualdad de condiciones entre las personas (Cayo, 2016). Esta convención supuso un punto de inflexión para las personas con discapacidad, en la medida en que constituyó un dispositivo jurídico esencial vinculante con el que estas tenían la posibilidad de hacer valer sus derechos.

Gracias a los acuerdos internacionales que acaban de mencionarse, actualmente la apuesta es garantizar la asunción de una perspectiva holística de las personas con diversidad funcional por parte de profesionales encargados de trabajar con ellas, así como de la sociedad en su conjunto y de los gobernantes encargados de diseñar políticas y prácticas legislativas.

Aunque en ocasiones los términos de *discapacidad* y *diversidad funcional* puedan emplearse como sinónimos, presentan diferentes matices. El segundo, en concreto, presenta un carácter inclusivo y hace mención a todas las personas, considerando que cada persona cuenta con diferentes capacidades.

Desde la perspectiva del FVI, se reconoce que el alumnado con diversidad funcional representa uno de los colectivos más

vulnerables al encontrarse en una situación de desventaja por presentar una discapacidad (Cobeñas, 2020). Por eso, los profesionales de la educación deben encargarse de arbitrar medidas para asegurar la inclusión educativa atendiendo al principio de igualdad de oportunidades. Uno de los ejes clave para lograr este propósito es implicar a todos los agentes de la comunidad educativa en los procesos de toma de decisiones que lleven a atender óptimamente a estos niños y niñas y a sus familias, constituyendo, todo ello, un reto para los sistemas educativos contemporáneos.

3.2. Diferencias individuales por diversidad funcional: principales necesidades y pautas de intervención educativa

En las siguientes páginas analizaremos algunas diferencias existentes en cuanto a la diversidad funcional para conocer las necesidades educativas y la respuesta pedagógica que puede resultar más idónea, desde los planteamientos de una escuela comprometida con la resiliencia, la sostenibilidad y la inclusión.

Alumnado con diversidad funcional intelectual

La diversidad funcional intelectual constituye un trastorno del desarrollo neurológico originado por una alteración genética, que desemboca en ciertas limitaciones en la atención, la memoria, el lenguaje, la resolución de problemas y la interacción social. Cuando hablamos de alumnado con diversidad funcional intelectual es importante enfatizar que la problemática que pueda presentar no debe entenderse como un elemento inherente a la propia persona, sino que resulta fundamental la interacción establecida con el entorno.

A este respecto, los apoyos que se puedan proporcionar con la finalidad de que este alumnado evolucione en múltiples aspectos de su vida se consideran esenciales (Flórez, 2015), lo que

precisa una evaluación multidimensional con la que conocer los diversos contextos que rodean a cada niño y niña, para así estimar las ayudas más recomendables, su intensidad y su duración (Antequera *et al.*, 2008). Para planificar estos apoyos y decidir la intervención pedagógica que resulta más idónea, es importante atender a un modelo teórico que prioriza cinco dimensiones interconectadas (Luckasson *et al.*, 2002):

1. Capacidades intelectuales, esto es, el razonamiento, la planificación, la solución de problemas y el desarrollo de un pensamiento abstracto por parte del alumnado.
2. Conducta adaptativa, referente a las distintas habilidades de la vida diaria que cada niño y niña pueden llevar a cabo.
3. Grado de interacciones, roles sociales y participación en diversas tareas, experiencias, espacios y relaciones interpersonales.
4. Salud, en términos de bienestar físico, emocional y social.
5. Ambientes en los que cada niño y niña se desenvuelve, tanto inmediatos como comunitarios y sociales.

Para valorar cómo trabajar desde una perspectiva pedagógica con este alumnado es importante atender a su calidad de vida. Habrá que proporcionar una amplia variedad de experiencias educativas que fomenten la autodeterminación (Alonso, 2016), la inclusión plena y la superación de profecías autocumplidas, que no hacen sino atentar contra la autonomía y el desarrollo de estrategias metacognitivas (Suárez y Alcalá del Olmo, 2020).

Asimismo, resulta indispensable tener en cuenta que existen diversos grados de diversidad funcional intelectual cuyas casuísticas han de analizarse desde una perspectiva global para determinar la intervención educativa que mejor se ajuste a las características y necesidades de cada caso (Videa y De los Ángeles, 2016):

- En la diversidad funcional intelectual profunda se advierte un precario estado de salud, además de una baja autonomía, nula o escasa intencionalidad comunicativa, bajo nivel de conciencia, dificultades motrices y limitado desarrollo emocional.

- En la diversidad funcional grave, el niño o la niña presenta escasa conciencia de la necesidad de aseo y de higiene personal, vocabulario muy limitado e importantes dificultades en actividades cotidianas y en el marco de las habilidades sociales.
- En el caso de la diversidad funcional intelectual moderada, además de ciertos déficits sensoriales y motores, se aprecian dificultades en las relaciones sociales, en las funciones cognitivas básicas y en los niveles básicos de lectoescritura.
- Por último, la diversidad funcional intelectual leve se caracteriza por ciertas limitaciones en las habilidades metacognitivas, si bien hay un desarrollo correcto del lenguaje, aunque con cierto retraso en su adquisición, de la misma forma que se aprecian mayores niveles de autonomía e implicación en tareas de la vida diaria.

Como principales necesidades educativas que presenta este alumnado, cabe destacar las relacionadas con el funcionamiento intelectual, las derivadas de las habilidades adaptativas y las que se relacionan con los contextos. Comenzando con las primeras, es importante mencionar que puede verse alterada la atención, la memoria, la metacognición, el control de ciertas conductas y el procesamiento de la información. En el caso de las habilidades adaptativas, la mayor parte de este alumnado cuenta con limitaciones en la comunicación, en el autocuidado, en la salud y seguridad, en las habilidades de vida en el hogar y en el ocio y tiempo libre, entre otras.

En cuanto a las necesidades derivadas del contexto, se trata de niños y niñas con problemas para participar en recursos comunitarios, desarrollar procesos de toma de decisiones y percibir que se ocupa un lugar válido en la comunidad.

Por ello las áreas de intervención educativa prioritarias deben velar por el conocimiento de uno mismo y la autonomía personal, el conocimiento del entorno, la comunicación y representación y las habilidades laborales.

En lo referente al conocimiento de uno mismo y la autonomía personal, se trata de trabajar aspectos relacionados con la salud, los sentidos, el bienestar físico y emocional, el cuerpo, la imagen, la autorregulación y las habilidades básicas de autonomía.

En el caso del conocimiento del entorno, es esencial trabajar lo relacionado con el contexto escolar, familiar, comunitario, normas de convivencia y participación en actividades culturales.

En cuanto a la comunicación y la representación, se trata de promover y estimular la intencionalidad comunicativa, recurrir a los sistemas alternativos y aumentativos de comunicación, el lenguaje escrito y la expresión musical.

En lo relativo a las habilidades laborales, es prioritario abordar los hábitos de trabajo, el manejo de herramientas y la salud y seguridad en los contextos laborales.

Asimismo, desde una perspectiva metodológica resulta esencial diseñar experiencias educativas conectadas con la realidad (Higueras-Escudero *et al.*, 2022), capaces de generar aprendizajes significativos, así como experiencias multisensoriales desde enfoques cooperativos e inclusivos como modo de ayudar a disminuir las conductas problemáticas que puedan presentar. Las estrategias didácticas esenciales para trabajar con este alumnado, a su vez, pueden ir desde la enseñanza incidental y el modelado hasta la dramatización y la resolución de problemas, buscando implementar los parámetros de la inclusión educativa y del diseño universal para el aprendizaje (DUA).

Alumnado con diversidad funcional por trastorno del espectro autista

El trastorno del espectro autista (TEA) se incluye dentro del grupo de los trastornos del neurodesarrollo de tipo complejo y heterogéneo, cuyo origen es de naturaleza neurobiológica y su evolución de tipo crónico (Zúñiga *et al.*, 2020). En 1943 aparece por primera vez el término *autismo* de la mano de Kanner, quien lo describe como la incapacidad con la que se encuentran ciertas personas para establecer contactos afectivos y para emplear el lenguaje de forma óptima, presentando además conductas caracterizadas por la estereotipia y la reiteración. Con posterioridad, en 1944, el autor mencionado publicaría un artículo con el que mostrar a la comunidad científica algunos de los principales resultados desprendidos de diversos estudios con personas afecta-

das con este trastorno, buscando esclarecer su sintomatología y diferenciar otros trastornos similares tales como el llamado síndrome de Asperger, con ciertas coincidencias con el TEA en aspectos relacionados con la comunicación interpersonal (Reynoso *et al.*, 2017).

Durante las últimas décadas, se han suscitado notables cambios en la clasificación y el diagnóstico de las personas autistas a raíz de los avances y las investigaciones emprendidas con las que determinar con claridad los síntomas nucleares de este trastorno. En el año 2013, la Asociación Americana de Psiquiatría clasifica los criterios que deben observarse para poder diagnosticar con rigor a una persona con el TEA, incluyéndose, concretamente en el *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales de la Asociación Americana de Psiquiatría* (DSM-V), diferentes trastornos que, en realidad, se engloban en la nomenclatura del TEA (APA, 2014). Nos referimos al trastorno generalizado del desarrollo, trastorno autista y síndrome de Asperger. Asimismo, cabe destacar que en el citado manual el autismo queda clasificado en diferentes niveles de gravedad, en función de variables tan importantes como la comunicación social y los comportamientos restringidos y repetitivos (Zúñiga *et al.*, 2020).

Aunque existe una gran variabilidad de síntomas nucleares que caracterizan este trastorno y que permiten establecer el diagnóstico, no todas las personas presentan la misma sintomatología, pues puede haber notables diferencias entre ellas y una marcada heterogeneidad en el marco de esta diversidad, lo que nos lleva a afirmar que no hay dos personas con autismo que sean idénticas (Zúñiga *et al.*, 2020). En un intento de aproximación a las principales alteraciones que presentan las personas con TEA, resulta de interés indagar acerca de sus repercusiones más significativas en lo que a interacción social, comunicación y comportamientos se refiere, con objeto de obtener una visión de conjunto acerca de sus características más destacadas (Latorre y Puyuelo, 2016).

En el caso de la interacción social, se observa que los individuos con TEA presentan dificultades en el establecimiento de relaciones interpersonales que les generan aislamiento social. Sumado a ello, destaca la dificultad de estas personas para com-

prender las intenciones y emociones de los demás, además de las suyas propias, presentando así una limitada capacidad para empatizar, con las consiguientes dificultades de autorregulación y gestión emocional. Y es que las carencias en las habilidades sociales y emocionales conforman uno de los mayores déficits de las personas con TEA, al carecer del interés para establecer vínculos de amistad con los iguales. En cuanto a los comportamientos, es importante destacar la inflexibilidad como rasgo inherente en la conducta de las personas con TEA por excelencia (De la Sierra-Gómez *et al.*, 2018), lo que hace que, ante pequeños cambios en las rutinas diarias, se genere irritabilidad e incluso agresividad en ciertos casos. Son frecuentes los comportamientos obsesivos (también denominados rituales), que llevan a que los individuos sigan las mismas secuencias y patrones a lo largo de sus actividades cotidianas; surgen entonces conflictos en el caso de que aparezcan factores o acontecimientos externos que supongan una alteración de los automatismos inherentes a sus comportamientos. Asimismo, es importante mencionar que las personas con TEA presentan intereses restringidos, lo que a su vez puede conformar un problema de adaptación a los cambios y de inserción social.

Ahora bien, además de las limitaciones que acabamos de comentar, en el espectro autista cabe atender a las potencialidades manifestadas en un alto porcentaje de estas personas, tales como una mayor memoria mecánica, una mejor motricidad gruesa y fina, y una mayor capacidad viso espacial. Es precisamente atendiendo a estas fortalezas a las que los profesionales de la educación debemos prestar especial atención, en aras de diseñar actividades de aprendizaje en las que estos alumnos y alumnas puedan mostrar de forma explícita sus fortalezas, puesto que, de ese modo, facilitaremos su inclusión en el grupo-clase y contribuiremos de forma decidida a su autoestima y autodeterminación.

Al mismo tiempo, dados los problemas de comunicación como signos nucleares del TEA, es imprescindible contar en las aulas con apoyos visuales (pictogramas, sistemas alternativos de comunicación), dado que todo ello nos ayudará a trabajar la autonomía y a ofrecer al alumnado un contexto de enseñanza cáli-

do en el que pueda participar de las actividades escolares junto con sus compañeros y compañeras.

Atendiendo a los argumentos anteriores, cabe destacar la importancia de los profesionales de la educación como agentes esenciales encargados de diseñar e implementar propuestas de intervención pedagógica que, además de propiciar contextos de interacción eficientes (Cunha, 2017), permitan desarrollar actividades lúdicas y dinámicas adaptadas a situaciones y casos particulares, buscando siempre el bienestar emocional y el fomento de las habilidades sociales desde una mirada inclusiva y respetuosa con la diversidad.

Alumnado con diversidad funcional por limitaciones en la movilidad

Existe una amplia variedad de discapacidades físicas, que, además de limitar de forma significativa las actividades propias que hay que desarrollar en los espacios escolares, determinan la consideración de alumnado con limitaciones en la movilidad, también denominado discapacitado motórico (Higuera-Escudero *et al.*, 2022). En la figura 1 se recoge una delimitación gráfica de los problemas más frecuentes en función de su origen.

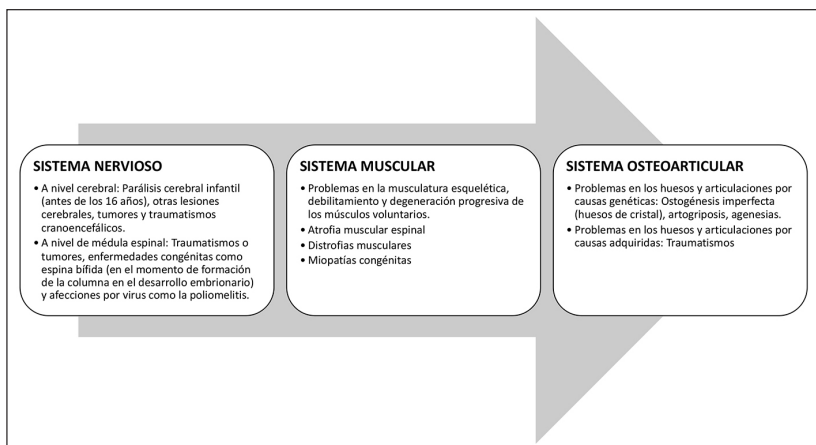


Figura 1. Principales alteraciones que afectan a la movilidad y sistema de procedencia. Fuente: elaboración propia a partir de Salvador-López *et al.* (2008).

Las limitaciones en la movilidad llevan a alumnos y alumnas a presentar una serie de necesidades educativas que se reflejan en los siguientes aspectos (Vela y Moya, 2016):

- *Comunicación*: podemos encontrarnos con niños y niñas cuyos problemas motores les impiden el habla, la hacen escasamente inteligible o incluso, pese a comprender el lenguaje hablado, carecen de un medio idóneo de expresión. Todo ello, lógicamente, les impide participar de forma efectiva en las actividades escolares, a pesar de contar con un funcionamiento intelectual normotípico.
- *Movilidad*: los niños y niñas con limitaciones motrices cuentan con ciertas dificultades para controlar sus movimientos, lo que afecta a sus posibilidades exploratorias, de manipulación e intercambio de experiencias con personas que se encuentran en su contexto.
- *Motivación*: atendiendo a las dificultades para influir eficazmente en los objetos de su entorno, estos niños y niñas desarrollan importantes sentimientos de frustración e incompetencia, lo cual, unido a la sobreprotección, afecta a la motivación para intervenir en las actividades de enseñanza-aprendizaje.

Con el objetivo de tomar decisiones acerca de la intervención educativa que puede resultar más idónea con este alumnado, es necesario realizar una evaluación inicial tanto del propio niño o niña como del contexto educativo (Jáuregui, 2012).

En el caso de la evaluación del alumnado, hay que prestar atención al desplazamiento, el control postural, la manipulación, la comunicación, el control de esfínteres y otros problemas asociados a la problemática que presenta cada niño o niña. A este respecto, cabe destacar que, en ciertos casos, podemos encontrarnos con estudiantes que presentan en ciertas ocasiones algunos episodios marcados por la existencia de convulsiones, como efecto desprendido de medicamentos o asociadas a las propias lesiones que padecen. En estos casos, resulta determinante que como profesionales de la educación podamos prever situaciones de este tipo y transmitir calma al resto del grupo-clase.

En cuanto a la evaluación del contexto educativo, se trata de valorar la solidez del equipo educativo, las necesidades formativas del profesorado, los recursos facilitados por el equipo directivo y las características del centro educativo y su medio físico, situando la mirada, en concreto, en las barreras arquitectónicas que pueden impedir los desplazamientos e identificar espacios y recursos al servicio de la movilidad de estos niños y niñas en las mejores condiciones posibles. A este respecto, las principales medidas de atención a la diversidad con este alumnado se resumen de la forma siguiente (Salvador-López *et al.*, 2008):

- Flexibilización de la duración de las etapas educativas, ante la necesidad de simultanear la actividad educativa con la rehabilitadora o quirúrgica.
- Adaptaciones curriculares de acceso: elementos materiales y personales como rampas, ascensores, mobiliario específico, sistemas alternativos de comunicación TIC, etc.
- Coordinación entre los miembros del equipo docente y profesionales especialistas, ofreciendo información continua a las familias acerca de las decisiones adoptadas con sus hijos e hijas, previo consentimiento de todas ellas.

Teniendo en cuenta los problemas de autoestima que puede presentar este alumnado y la importancia de la autodeterminación en la escuela, los profesionales de la educación deben apoyarse en una amplia variedad de estrategias metodológicas con las que este alumnado pueda interactuar en ambientes normalizados, participar en los procesos de toma de decisiones en consonancia con sus posibilidades y llegar a desarrollar habilidades sociales y de autocuidado. En este sentido, las experiencias de aprendizaje cooperativo y los grupos interactivos se tornan imprescindibles para ofrecer una intervención educativa de corte inclusivo e innovador.

Alumnado con diversidad funcional visual

Cuando hablamos de niños y niñas con problemas visuales, debemos comenzar estableciendo la distinción entre quienes presentan una ceguera total –sin restos visuales y sin capacidad para percibir la luz y su procedencia– y quienes presentan restos visuales –cuentan con un reducido campo visual, pero al menos son capaces de identificar ciertos elementos, aunque sin entrar en los detalles–. La mayor parte de alumnos y alumnas con diversidad funcional visual (en adelante DFV) se encuentran en esta categoría, de la misma forma que presentan los siguientes aspectos diferenciales en su desarrollo (Aguirre *et al.*, 2008):

- Distinto modo de procesar la información y mayor lentitud, apoyándose en el oído y el tacto.
- Escasa movilidad corporal, con cierta hipotonía y algunas alteraciones motrices, en muchos casos asociados a problemas de inseguridad, incertidumbre y temores ante ciertos accidentes y caídas.
- Problemas de autoconcepto y autoestima, relacionados con sentimientos de desconcierto y malestar hacia la situación de vida, derivada de la pérdida visual.

Cuando hablamos de diversidad funcional visual, debemos establecer una distinción entre la congénita y la adquirida. En el primer caso, se trata de niños y niñas que presentan problemas visuales desde el nacimiento, lo que hace que la adaptación al entorno sea diferente, puesto que no existe información visual previa. En el caso de la diversidad funcional adquirida, relativa a problemas visuales que se suscitan a raíz de accidentes, traumatismos e incluso resultantes de procesos infecciosos, la persona necesita un periodo de adaptación con el que llegar a asumir y vivir con su nueva condición visual, de la misma forma que su relación con el entorno es diferente, puesto que dispone de información y experiencia visual precedente.

Teniendo en cuenta que en este alumnado el desarrollo intelectual no tiene por qué verse mermado, resulta indispensable

desarrollar propuestas de intervención pedagógica que, además de propiciar experiencias de aprendizaje compartido, consigan asegurar los principios de una educación comprometida con la inclusión.

La mayor parte de los niños y niñas que presentan un déficit visual grave llegan a la escuela con su diagnóstico correspondiente, si bien puede haber casos en los que aún no se cuente con él. Ante estas situaciones, es fundamental que, con el asesoramiento de los profesionales especialistas, el equipo docente centre la atención en la presencia de ciertos signos de alerta, tales como la apariencia de los ojos, en las posibles quejas asociadas al uso de la visión y en ciertos comportamientos de frustración ante determinadas tareas en las que sea indispensable centrar los campos visuales.

Asimismo, el equipo específico de atención al alumnado con DFV, junto con el resto de los profesionales del centro educativo, tendrá que valorar los siguientes aspectos (Choez y Mendoza, 2022):

- Acceso al centro educativo: complejidad de los recorridos, posible existencia de barreras.
- Desplazamientos en las distintas dependencias del centro educativo.
- Acceso a la información: contenidos curriculares, información ambiental (paneles, señalizaciones).
- Inclusión en el grupo-clase y en el centro educativo en su conjunto.
- Otras variables: comportamiento familiar con la DFV y habilidades para la vida diaria, entre otras.

Por otra parte, resulta fundamental establecer una categorización de las principales necesidades educativas que presenta este alumnado tanto relacionadas con el conocimiento del medio físico y social, como el acceso a la información, la identidad y autonomía personal y la asunción de la propia situación visual (Santa Cruz *et al.*, 2021).

En lo referente a la primera de las necesidades, resulta fundamental complementar la información visual con recursos táctiles

y verbales. En cuanto al acceso a la información, es esencial contar con ayudas ópticas para aprovechar óptimamente los restos visuales. En la identidad y la autonomía personal deben incrementarse las posibilidades de manipulación de objetos, de la misma forma que hay que potenciar aprendizajes relacionados con los hábitos básicos de autonomía. En cuanto a la toma de conciencia de la propia situación visual, resulta determinante ofrecer acompañamiento tanto a los menores como a las familias para evitar sentimientos de desconcierto y de frustración en las distintas etapas escolares.

Respecto a la intervención educativa con este alumnado, no solo se debe favorecer una positiva inclusión en el centro y en el aula, sino también optimizar el acceso al currículum y enriquecer los tejidos curriculares con contenidos y objetivos relacionados con la DFV.

Para propiciar la inclusión en el centro y en el aula en las mejores condiciones posibles, los profesionales de la educación deben asegurarse de que el alumnado pueda desplazarse con autonomía y participar cómodamente en las actividades diseñadas en el aula. A su vez, para facilitar el acceso al currículum es interesante verbalizar la información visual, emplear pautas de escritura reforzadas y recurrir al Braille y otros aparatos específicos en los casos en los que sea necesario. A su vez, la orientación y la movilidad, las habilidades para la vida diaria y las competencias sociales constituyen elementos esenciales que deben abordarse en las estructuras curriculares.

Para finalizar, quisiéramos destacar algunas orientaciones metodológicas que se deben tener en cuenta en las intervenciones pedagógicas con este alumnado (Marugán *et al.*, 2013). No solo resulta necesario conceder más tiempo en la realización de las actividades, sino que es fundamental proporcionar guías físicas para favorecer los procesos de imitación, tener en cuenta aspectos relacionados con la iluminación y la sonoridad de las aulas y diseñar actividades de enseñanza-aprendizaje en la línea de la colaboración y de la mediación entre iguales. De esta forma, estaremos acercándonos al paradigma inclusivo sin perder la perspectiva de la importancia de atender a la singularidad de cada estudiante.

Alumnado con diversidad funcional auditiva

Los alumnos y alumnas que presentan diversidad funcional auditiva pueden encontrarse en alguno de estos grupos: por una parte, quienes presentan hipoacusia, es decir, aunque cuentan con pérdida de audición, son capaces de adquirir por vía auditiva el lenguaje oral para emplearlo de manera funcional gracias al uso de las prótesis auditivas. Por otra parte, quienes tienen sordera, y que por ello carecen de restos auditivos aprovechables y cuentan con dificultades de comprensión y de expresión del lenguaje oral. A este respecto, la visión constituye su principal canal de comunicación. En un intento de aproximación a las principales implicaciones pedagógicas que tiene esta diversidad y las características diferenciales del alumnado que presenta dificultades auditivas, mostramos en la tabla 2 una clasificación de estudiantes en coherencia con su grado de pérdida de audición correspondiente:

Tabla 2. Clasificación de diversidad funcional auditiva y aspectos diferenciales más significativos

| Diversidad funcional auditiva | | | |
|--|--|--|--|
| Leve | Moderada | Severa | Profunda |
| La pérdida de la audición se sitúa entre los 20 y los 40 decibelios. | La pérdida de la audición se sitúa entre los 40 y los 70 decibelios. | La pérdida de la audición se sitúa entre los 70 y los 90 decibelios. | La pérdida de la audición se sitúa por encima de los 90 decibelios. |
| Dificultades para percibir estímulos sonoros de baja intensidad. | Problemas para seguir y mantener una conversación. | Solo se perciben sonidos de alta intensidad. | Problemas de razonamiento y de abstracción significativos. |
| Problemas para mantener la atención durante periodos prolongados de tiempo. | Dificultades para adquirir aprendizajes en ciertas áreas del currículum. | Graves problemas en la comprensión y expresión del lenguaje oral. | Ausencia o fragilidad de lenguaje interior. |
| Suele asociarse a procesos infecciosos, que, una vez superados, hacen que el niño/a cuente con unos niveles de audición idóneos. | Retraso en la adquisición de aprendizajes relacionados con la comprensión lectora y la expresión oral. | Problemas de estructuración del lenguaje, tanto en su formato oral como escrito. | Problemas de equilibrio y de orientación espacial vinculados con la problemática asociada a la pérdida auditiva. |

| | | |
|--|--|---|
| Ciertos problemas para la integración con el grupo de iguales, unidos a un cierto retraimiento social. | Para compensar las dificultades comprensivas, se hace necesaria la lectura labial. | Desde el punto de vista socioafectivo, se trata de niños y niñas con gran retraimiento, egocentrismo, introversión, impulsividad y gran desconfianza. |
|--|--|---|

Fuente: elaboración propia a partir de García-Perales y Herrero-Priego (2008).

En los espacios escolares, cuando tratan de identificarse las principales necesidades educativas de este alumnado en orden a tomar decisiones acerca de la intervención educativa que puede resultar más apropiada, resulta determinante atender a diversos signos de alarma, entre los que destacan la dificultad para comprender y recordar las instrucciones proporcionadas por el profesorado, la escasez de vocabulario y la ausencia de participación en actividades grupales (Marín y Espada, 2019), unido al retraimiento social y los sentimientos de perplejidad ante la ausencia de información auditiva procedente del entorno.

Asimismo, los profesionales de la orientación educativa, a partir de la realización de entrevistas en profundidad a las familias y al equipo docente encargado de atender a este alumnado, deben encargarse de realizar una evaluación psicopedagógica, prestando atención a informes previos, a datos acerca de su historial escolar y a diversos aspectos diferenciales de su desarrollo.

Los informes previos que se analizan son los relativos a dictámenes de escolarización, procedentes de profesionales de equipos de atención temprana, así como informes logopédicos y audiométricos. En cuanto a los informes relativos al historial escolar, tendrán que valorar el grado de consecución de objetivos, las posibles adaptaciones curriculares, la comprensión y aceptación de las normas escolares, las ayudas técnicas que han requerido y el nivel de integración con el grupo de iguales. En cuanto a los aspectos diferenciales del desarrollo, se trata de valorar cuestiones relativas al desarrollo socioafectivo, emocional y cognitivo de estos niños y niñas, además de su nivel de audición, grado de pérdida auditiva, prótesis utilizadas y la posibilidad para comprender y recordar las instrucciones facilitadas por el profesorado.

Las principales necesidades educativas que presentan estos niños y niñas pueden analizarse situando la mirada tanto a nivel de centro, como de aula y del propio alumno o alumna (Higueras-Escudero *et al.*, 2022).

En cuanto a las necesidades educativas del centro, se aprecia que el hecho de contar con estudiantes con problemas auditivos hace preciso informar, sensibilizar y comprometer a todos los miembros de la comunidad educativa, contar con recursos complementarios para reducir las barreras de comunicación, formar al profesorado para atender óptimamente a estos niños y niñas, colaborar activamente con las familias y los recursos comunitarios, y diseñar proyectos curriculares en los que se contemple la diversidad funcional auditiva.

En lo referente a las necesidades en el aula, tanto los sistemas aumentativos y alternativos de comunicación como las ayudas técnicas para estimular la capacidad auditiva resultan esenciales, al igual que es prioritario que los materiales didácticos potencien el lenguaje oral y se cuiden ciertos aspectos del aula, tales como el exceso de ruidos, colocar al alumno/a en un lugar adecuado y ofrecer las explicaciones mirando al frente, a fin de facilitar los procesos de lectura labial.

Las necesidades educativas del niño/a se relacionan con la adquisición lo antes posible de un código de comunicación, acceder a la información oral y escrita, interactuar constantemente con el docente y el resto de los compañeros y compañeras y contar con prótesis o ayudas técnicas que mejoren la audición.

La intervención educativa con este alumnado puede ser muy diversa, en tanto que, atendiendo a la circunstancia personal de cada caso y las dificultades asociadas, habrá que tomar decisiones sobre las modalidades de escolarización más adecuadas. En cuanto a estrategias metodológicas se refiere, es necesario atender a los parámetros siguientes (Fajardo *et al.*, 2018):

- Iluminación y sonoridad adecuada.
- Posición idónea de cada alumno/a con respecto al resto de estudiantes y docente.

- Asegurar que el estudiante comprende las consignas que se le proporcionan.
- Ofrecer la información de forma ordenada y lineal, evitando incisos que desvíen la atención.
- Asegurarse del correcto funcionamiento de las prótesis auditivas.
- Proporcionar otras vías de comprensión, además de la auditiva (labiolectura, gestos, pictogramas, esquemas, mapas conceptuales).

Alumnado con diversidad funcional por trastornos graves de conducta

El alumnado con trastorno grave de conducta (TGC) presenta comportamientos inapropiados de acuerdo con su estadio evolutivo, lo que afecta significativamente a los ámbitos familiares, escolares y sociales en que se desenvuelve.

En la delimitación del concepto en sí mismo, es importante destacar que no nos referimos a las «pataletas» o «rabieta» propias de la edad infantil, ni podemos confundirlas con las conductas de oposición y desafío características de la adolescencia, sino que conforman patrones de conducta descontrolada y recurrente, que suponen, además, ir contra las normas apropiadas a su edad, cuya gravedad, intensidad y frecuencia distorsionan las relaciones interpersonales de forma significativa y generan importantes deterioros en estas.

Aunque en la delimitación de los TGC se incluyen el negativista desafiante y el disocial, en este manual vamos a centrar la atención fundamentalmente en el trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH), teniendo en cuenta que este se incluye en la tipología a la que acabamos de referirnos y atendiendo a su prevalencia en las aulas actuales.

Referirnos al TDAH es mencionar tres ejes clave que conforman este trastorno (Gómez, 2022):

- *Déficit de atención*: caracterizado por la complejidad para mantener la atención en las tareas, para seguir las instruccio-

nes, centrarse en una sola actividad, atender a los detalles y concentrarse de manera sostenida en el tiempo.

- *Hiperactividad motriz y verbal*: manifestada en un movimiento continuo, acompañado de un lenguaje oral excesivo y sin respetar los turnos de palabra.
- *Impulsividad*: acompañada con problemas de autorregulación, gestión y control conductual, lo que lleva a responder antes de que las cuestiones se hayan formulado por completo y con interrupciones continuas.

Cabe destacar también que el alumnado con TDAH presenta dificultades de aprendizaje, problemas en las relaciones interpersonales e importantes déficits de autoconcepto y autoestima. No obstante, en la actualidad se insiste en la importancia de atender al lado positivo de este trastorno, puesto que en muchas ocasiones el estudiante presenta una alta creatividad y puede trabajar a buen ritmo si se le estimula correctamente (Jiménez *et al.*, 2019).

Como principales necesidades educativas, es indispensable contar con un ambiente educativo predecible y ordenado, en el que se ofrezca un refuerzo positivo ante tareas y comportamientos adecuados y en el que se trabaje de forma consistente la aceptación de normas y límites. Además, es importante el entrenamiento en empatía, en las autoinstrucciones, en la aceptación de puntos de vista divergentes, en el desarrollo de habilidades metacognitivas y en la atención, concentración y acompañamiento socioeducativo como forma de atender a las dificultades de aprendizaje y mejorar el clima de convivencia en el aula.

La intervención educativa implica tomar decisiones acerca de las principales medidas de atención a la diversidad que hay que asumir tanto referentes al centro, como en relación con el alumnado y el aula (Estévez y León, 2015).

En el centro es importante modificar el régimen disciplinario de los documentos institucionales, esto es, el plan de atención a la diversidad, el plan de acción tutorial y el reglamento de organización y funcionamiento, apostando por la designación de profesionales específicos que puedan atender a este alumnado.

A todo ello se suma la relevancia del alumnado mediador y de la tutoría entre iguales.

En el aula es fundamental conformar un clima de clase seguro, en el que se impulse al estudiante a asumir responsabilidades y se apueste por la codocencia en aras de ofrecer una atención personalizada con la que contribuir a la asunción de compromisos y responsabilidades de este alumnado en diversas actividades que lleguen a proponerse.

Asimismo, respecto a cada persona individualmente, es importante diseñar adaptaciones curriculares atendiendo a las principales dificultades de aprendizaje, recurrir a metodologías activas e innovadoras y potenciar una evaluación procesual apoyada en diversas pruebas e instrumentos que le aporten cierta seguridad. En los casos más significativos, puede tomarse la decisión de flexibilizar los horarios, con una evaluación psicopedagógica previa (Higueras-Escudero *et al.*, 2022). Así, la tendencia podrá ser favorecer que el estudiante pase el máximo de horas en su grupo de referencia, o bien que se le ofrezca una atención personalizada en un aula específica en las materias instrumentales básicas como forma de superar posibles desfases curriculares significativos que impidan progresar en la conformación de aprendizajes.

Alumnado con diversidad funcional por enfermedad rara y crónica

Cuando hablamos de estudiantes que presentan enfermedades raras nos referimos a aquellas que, además de ser altamente incapacitantes, pueden originar deficiencias físicas, psíquicas, sensoriales, plurisintomáticas, e incluso la muerte en algunos casos. En el marco de estas enfermedades, encontramos: las que afectan al sistema nervioso, las del tejido conectivo, las metabólicas, hereditarias, respiratorias, hematológicas, del aparato locomotor y las del sistema genitourinario, entre otras.

En los actuales sistemas educativos, se ha detectado en los últimos años un elevado número de alumnos y alumnas que presentan este tipo de enfermedades, y entre las que caben destacar el albinismo, la ataxia, el síndrome de Cornelia de Lange, el sín-

drome de Gilles de la Tourette y el de Prader Willi, entre los más significativos.

Las necesidades específicas de apoyo educativo que presentan estos niños y niñas no son idénticas, atendiendo a la variedad de tipologías, si bien en la mayor parte de los casos se detectan las siguientes:

- Necesidades relacionadas con la autonomía personal, que, en el caso de quienes tienen problemas motrices implica recurrir a herramientas adaptadas, mientras que para los que presentan problemas sensoriales resultan imprescindibles algunas ayudas técnicas.
- Comunicación y lenguaje, lo que implica contar con apoyo cuando existen alteraciones en el lenguaje oral.
- Rehabilitación y psicomotora, contando con el apoyo de fisioterapeutas y equipos de atención temprana ante problemas motrices que impiden el desarrollo de ciertas actividades.
- Autoimagen y autoestima, lo que precisa el diseño de actividades inclusivas con las que trabajar la madurez emocional, la autoconfianza y la seguridad.
- Desarrollo de las capacidades cognitivas, a partir de experiencias didácticas capaces de atender a la percepción, la atención, la memoria y los procesos de imitación e imaginación.

En lo referente a las enfermedades crónicas, y en aras de delimitar conceptualmente el término, cabe mencionar que se trata de aquellas que, además de presentar una larga duración y dificultades para prever su curación, impiden llevar una vida normal, requieren largos procesos de hospitalización y generan gran angustia familiar. Entre ellas, destacamos la diabetes, la hepatitis crónica, la epilepsia y el cáncer. En estos casos, las necesidades específicas de apoyo educativo se relacionan con la construcción de la autoimagen y la autoestima, y aquellas que se relacionan con el conocimiento del medio físico y social, derivadas de los largos periodos de hospitalización.

En relación con la intervención educativa que debe llevarse a cabo tanto con el alumnado que presenta enfermedades raras

como crónicas, es fundamental abogar por la incorporación adecuada de cada caso al centro educativo, conocer en profundidad la situación en la que se encuentra cada niño y niña, realizar adaptaciones curriculares cuando sea necesario y buscar una plena inclusión en todos los casos. Así, podemos destacar dos recursos específicos esenciales: las aulas hospitalarias y la atención educativa domiciliaria.

Las aulas hospitalarias, en concreto, van destinadas a estudiantes con largos periodos de hospitalización. Son aulas ubicadas en los hospitales, atendidas por docentes especializados, en coordinación con los tutores/as de los centros de procedencia, donde se trabajan aspectos curriculares, emocionales y afectivos. La atención educativa domiciliaria busca asegurar la continuidad de los procesos formativos; un docente acude al domicilio, previa conformidad de la Delegación Educativa, se coordina con el centro educativo de referencia y proporciona una intervención pedagógica integral en cada caso.

Las iniciativas que acaban de mencionarse, aunque tratan de garantizar la continuidad educativa, muchas veces no logran dar respuesta a las necesidades sociales que puedan presentar las personas enfermas, atendiendo a la falta de interacción con sus compañeros y compañeras (Jiliberto-Fritis, 2023). Este constituye uno de los ejes clave de la inclusión educativa, tal y como hemos comentado en páginas anteriores. Por esta razón, los estudiantes presentan sentimientos de soledad, aburrimiento y frustración, lo cual afecta a la consecución de aprendizajes y, por ende, desencadena un retraso escolar.

Ahora bien, debemos destacar que ambas estrategias se esfuerzan en ofrecer un acompañamiento educativo que permita a los niños y niñas, que a pesar de la situación compleja en la que puedan encontrarse, tengan cubiertas sus necesidades tanto académicas como emocionales y sociales, que, en suma, constituyen ejes clave para su desarrollo y bienestar personal.

3.3. Algunas preguntas para la reflexión

- Explica la evolución detectada en el término *discapacidad* hasta llegar a la noción de *diversidad funcional*. ¿Qué connotación presenta este nuevo concepto en comparación con el anterior?
- Justifica la importancia de trabajar la autodeterminación en estudiantes con diversidad funcional intelectual.
- Teniendo en cuenta las principales características que presenta el alumnado con TEA, ¿qué estrategias metodológicas consideras esenciales para propiciar el desarrollo de procesos educativos inclusivos?
- Hemos comentado la importancia de trabajar en grupos interactivos con estudiantes con limitaciones motóricas, teniendo en cuenta su situación personal y emocional. ¿Cómo podemos justificar la relevancia de esta propuesta metodológica con este alumnado?
- El comportamiento familiar ante situaciones de diversidad funcional, visual y auditiva conforma una de las variables a las que hay que prestar atención a la hora de intervenir con este alumnado. ¿A qué nos referimos en relación con este comportamiento por parte de los progenitores?; ¿qué efectos consideras que puede tener la sobreprotección de las familias en este tipo de alumnado?
- En la actualidad, el trabajo colaborativo por parte del profesorado se revela como una estrategia esencial para trabajar con alumnado con problemas graves de conducta, ¿cómo podrías explicar la importancia de ese trabajo coordinado entre docentes?

La codocencia como estrategia didáctica para hacer realidad una educación inclusiva

4.1. Análisis del trabajo colaborativo y la codocencia como práctica pedagógica inclusiva

En los discursos pedagógicos actuales, la enseñanza colaborativa, también denominada docencia compartida o codocencia, se considera una de las experiencias educativas más gratificantes, enriquecedoras y desafiantes de la carrera profesional de los docentes, marcada por el entusiasmo genuino y por la emoción de formar parte de un aula vibrante llena de creatividad, diversión y acceso a nuevos conocimientos. En esta línea, presentamos a lo largo de estas páginas una serie de argumentos que tratan de visibilizar la importancia de la docencia compartida como recurso al servicio de una escuela inclusiva, lo que se deriva de la participación de los autores en el Proyecto I+D+I «Enseñanza compartida por la inclusión: culturas, políticas y prácticas para la transformación educativa» (Ref. PID2022-137000OB-100).

En sus esencias, la codocencia constituye una propuesta de intervención educativa que pone en valor la relevancia del derecho a la educación de los niños y niñas y profundiza en los procesos de aprendizaje, en el desarrollo de sus destrezas, valores y capacidades, buscando una inclusión plena en la sociedad y una construcción de aprendizajes relevantes y significativos (Musser *et al.*, 2013; Pugach *et al.*, 2011; Ruben *et al.*, 2016).

Aunque desde hace décadas la codocencia ha sido considerada una estrategia pedagógica de primer orden para incluir a estudiantes con necesidades especiales en las aulas ordinarias, actualmente se asumen sus potencialidades en el marco de cualquier disciplina y en todos los niveles educativos, en tanto que no solo se sitúa la mirada en el alumnado potencialmente heterogéneo, sino que se asume su importante contribución en la promoción y el desarrollo de una educación de calidad (Morelock *et al.*, 2017) que permite atender de forma holística a todos y cada uno de los estudiantes.

Referirnos a la codocencia es mencionar el proceso formativo en el que dos o más profesionales establecen una relación de colaboración para proporcionar instrucción conjunta a un grupo diverso de estudiantes, en un emplazamiento físico concreto y con un tratamiento didáctico de contenidos y objetivos específicos, con la firme intención de lograr aquello que no podrían conseguir por sí solos (Beninghof, 2012; Cook y Friend, 1995; Cook, 2004). Dentro de esta consideración, la coplanificación, la coinstrucción y la coevaluación se convierten en ejes clave al servicio de los procesos de enseñanza y aprendizaje en los que se sustenta toda experiencia de docencia compartida.

En la comunidad científica se advierte que la codocencia favorece la emergencia de un «conocimiento desprendido de la acción», en tanto que se construye y deconstruye durante la vida profesional del docente como producto de la relación establecida entre la teoría y la práctica y las sinergias que se van generando con los compañeros y compañeras con las que se lleva a cabo esta acción educativa (Suárez-Díaz, 2016). No se trata, por ello, de una relación de carácter técnico e instrumental centrada en el saber teórico y en la aplicación de una determinada metodología, sino que es más bien una forma de proceder asentada en un enfoque formativo y emancipador en el que se genera un enriquecimiento mutuo y en el que se amplía la mirada acerca de los procesos pedagógicos y el sentido propio de la praxis docente desde el desarrollo de un trabajo compartido.

Uno de los requisitos determinantes en el marco de la codocencia es la coordinación y la planificación llevada a cabo por el

profesorado (Chanmugam y Gerlach, 2013; Fenty *et al.*, 2012), lo que propicia el desarrollo de procesos de retroalimentación y de reflexión continuos, incrementándose así la visión personal y colectiva de la praxis docente y los sentimientos de seguridad en la actuación profesional en las aulas. A este respecto, es importante destacar que la planificación no solo la entendemos como una estrategia para valorar modos de proceder en el aula, sino como recurso esencial para discutir las necesidades y principales expectativas de los estudiantes como forma de llegar a tomar decisiones concretas acerca de la articulación de los estilos de enseñanza más apropiados para cada caso. Así, podemos reconocer que la codocencia se revela como una excelente oportunidad en la prevención y reducción de conflictos, en la atención a problemas de aprendizaje, en la delimitación de estrategias de mejora de la convivencia en las aulas y en el establecimiento de objetivos comunes, buscando proporcionar una educación personalizada y de excelencia en todos los casos (Forbes y Billet, 2012).

En los discursos pedagógicos contemporáneos se pone de relieve la eficacia de la colaboración docente en la puesta en práctica de entornos pedagógicos inclusivos, considerándose incluso como un indicador de calidad en el marco de una educación comprometida con la inclusión (Abellán *et al.*, 2021; Gayol *et al.*, 2023; Rodríguez, 2014). Se trata de una estrategia que propicia la personalización de la enseñanza, puesto que cuando en el aula coexisten dos o más docentes, puede atenderse de forma integral a las necesidades e intereses manifestadas por el alumnado, partiendo de una evaluación inicial que lleva a que los docentes determinen el tipo de apoyo que puede resultar más apropiado y diseñen conjuntamente experiencias didácticas coherentes con la diversidad del grupo-clase.

Asimismo, cabe destacar que el desarrollo de prácticas profesionales basadas en la codocencia constituye un proceso secuencial o gradual, comenzándose de la forma más simple, que consiste en que un docente enseña mientras que otro asiste, para ir transitando de forma progresiva a espacios de colaboración más amplios y complejos. Podemos señalar que la diferencia funda-

mental entre el modelo de apoyo que se ofrece dentro de las aulas y la codocencia radica en las funciones asumidas por ambos docentes, en tanto que en la codocencia el docente de apoyo no se centra únicamente en atender al alumnado que pueda presentar necesidades específicas de apoyo educativo, sino a todo el grupo-clase en su conjunto (Graziano y Navarrete, 2012; Díaz *et al.*, 2022), por lo que desempeña una función esencial en el diseño, la implementación y la evaluación de situaciones de enseñanza-aprendizaje. Precisamente, este planteamiento nos permite definir la codocencia como una herramienta determinante para atender al paradigma de la inclusión educativa, en tanto que el estudiante que pueda precisar más ayuda no queda etiquetado, ni tiene que salir del aula de referencia, sino que es atendido por igual por sus «codocentes».

La codocencia puede entenderse como un enfoque de trabajo que debe concentrar sus esfuerzos en proporcionar una respuesta educativa de calidad a la diversidad presente en las aulas, lo que precisa atender a distintas dimensiones referentes a la planificación, la didáctica y la evaluación (Gutiérrez-Arias, 2020). En relación con la planificación, cabe destacar que se requiere una delimitación precisa de los roles que se han de asumir, las potencialidades de cada docente, los compromisos necesarios y los contenidos, los objetivos, la metodología y los recursos que resultan determinantes para favorecer la conformación de aprendizajes relevantes y significativos.

La didáctica implica atender a la intervención docente en el aula en relación con el acuerdo que se haya establecido con la pareja pedagógica en cuanto a normas y modelos de conducta, forma de comunicación con los estudiantes y utilización de los espacios y materiales didácticos con objeto de evitar posibles polémicas entre ambos docentes.

Finalmente, resulta necesario definir con precisión y claridad los procedimientos de evaluación curricular; esto es, los instrumentos y los criterios pedagógicos a los que los docentes recurrirán para verificar el grado de adquisición de competencias y de conocimientos por parte de todos los estudiantes. A todo ello puede sumarse la importancia de evaluar la propia práctica de

coenseñanza para detectar fortalezas y posibles debilidades, que habrán de tenerse en cuenta para continuar con las planificaciones correspondientes.

Para que podamos hablar de codocencia es imprescindible conocer a la «pareja» y qué concepciones presenta esta en relación con el significado de este término y su disposición a trabajar de forma colaborativa, en tanto que ello determinará en gran medida la eficacia de esta propuesta pedagógica. A este respecto, podemos destacar que en la codocencia pueden identificarse tres áreas esenciales (Arriagada *et al.*, 2021):

1. Las habilidades y destrezas personales que tenga cada docente, reflejadas en sus dotes de comunicación, su asertividad, su potencial para desarrollar una escucha activa, su grado de compromiso y de responsabilidad, así como el manejo eficaz que posea en la resolución de situaciones problemáticas.
2. La formación recibida en metodologías activas e innovadoras, y en el recurso a estrategias sostenibles e inclusivas.
3. El apoyo ofrecido por las administraciones educativas y las condiciones en sí mismas del centro educativo en cuanto a recursos y colaboración por parte de los miembros del equipo directivo para desarrollar propuestas educativas basadas en la codocencia.

Precisamente, atendiendo a los argumentos que acabamos de exponer, Cook y Friend (1995) establecieron una similitud entre codocencia y «matrimonio», en tanto que se deben compartir una amplia variedad de tareas: planificaciones, evaluaciones, expectativas y roles asumidos en el aula; fundamentándose todo ello en una comunicación y retroalimentación continuas como base de una codocencia proactiva y eficaz.

En línea con lo anterior, es importante mencionar que, tal y como advierten diversas investigaciones (Satterlee y Matuska, 2018; Van Hover *et al.*, 2012; Wexler *et al.*, 2018), a la hora de definir su concepción sobre la codocencia, algunos docentes argumentan la importancia de atender a las relaciones «de cordialidad» existentes entre las parejas pedagógicas, considerando

que esta cuestión influye significativamente en que se pueda llevar a cabo una buena planificación conjunta y lleguen a desprenderse los beneficios educativos de este modelo. Dentro de esas concepciones docentes, se pone de manifiesto que las jerarquías académicas desempeñan un rol esencial en las relaciones que lleguen a establecerse entre las parejas pedagógicas, e incluso que la experiencia y el nivel de los profesores y profesoras que trabajan bajo modelos de codocencia tienen un gran impacto en el diseño, la planificación y la evaluación de las intervenciones educativas.

En síntesis, podemos argumentar que la codocencia ofrece al profesorado la posibilidad de explorar e indagar acerca de su propia práctica, además de las prácticas de compañeros y compañeras de profesión, reforzándose así la responsabilidad ética con la que llegar a conformar un conocimiento colaborativo y una sensibilidad pedagógica inclusiva en los profesionales de la educación. A este respecto, no se trata tan solo de poner en valor los distintos roles profesionales, sino de aprovechar las sinergias que se generan y la complementariedad de los diversos perfiles profesionales como eje clave para favorecer la conformación de espacios educativos inclusivos.

4.2. Beneficios de la codocencia para atender a la diversidad

A lo largo de las páginas anteriores, hemos destacado que uno de los indicadores de calidad en el desarrollo de prácticas educativas de corte inclusivo es la puesta en práctica de propuestas de trabajo colaborativo en las aulas.

Ahora vamos a detenernos a valorar los beneficios de la codocencia para atender a la diversidad, partiendo siempre de la premisa de que la diversidad en sí misma es enriquecedora y contribuye a la humanización de los procesos de enseñanza y aprendizaje (Alcalá del Olmo y Leiva, 2021).

En la comunidad científica se pone de manifiesto que la presencia de dos docentes en una misma aula reduce la ratio docen-

te/estudiante y genera sinergias difíciles de conseguir cuando un profesor/a trabaja en solitario (Fenty *et al.*, 2012; Kroegea *et al.*, 2012; Weiss y Brigham, 2000). Estas simbiosis resultan esclarecedoras para responder a las necesidades del alumnado potencialmente diverso. Asimismo, la codocencia se revela como eje clave para generar situaciones de aprendizaje más creativas y efectivas, con sus consiguientes efectos positivos en el rendimiento académico del alumnado y en la construcción de aprendizajes funcionales y significativos.

No obstante, es importante mencionar que los beneficios de la codocencia para atender a la diversidad sobrepasan los muros del aula, en tanto que llega a mejorarse el desempeño profesional al generarse estructuras de colaboración y de aprendizaje mutuo. Ocurre que la vorágine y la burocracia que envuelve a la profesión docente obstaculiza con bastante frecuencia el poder conformar espacios de reflexión y de encuentro que permitan repensar buena parte de las situaciones y casos que rodean la realidad de las aulas. A este respecto, cabe destacar que el aprendizaje conjunto que se genera repercute positivamente en el alumnado, que cuenta con redes de soporte para asimilar de forma más eficaz las diversas cuestiones abordadas.

Aunque la presencia de dos docentes en cualquier disciplina puede resultar beneficiosa, hay ciertas situaciones que incrementan sus efectos positivos. Esto es, la existencia de un grupo-clase con una elevada presencia de alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo, en tanto que puede proporcionarse una atención más personalizada, e incluso que aquellas necesidades que haya podido «pasar por alto» un docente sean identificadas por otro u otra docente.

Así, en contraposición a la tendencia habitual de sacar del aula al alumnado, que, por ejemplo, pueda presentar dificultades en la comunicación, se puede plantear desde la codocencia la organización de pequeños debates modelados en los que este estudiante tenga la posibilidad de participar junto con sus compañeros y compañeras de interacciones funcionales. Para ello, lógicamente, es indispensable realizar una minuciosa planificación de la dinámica codocente, lo que repercute de forma posi-

va en el alumnado que pueda estar afectado por trastornos graves del desarrollo.

Si analizamos los beneficios de la codocencia para el profesorado, cabe destacar, con independencia del nivel educativo en el que se aplique, su contribución al desarrollo y crecimiento profesional docente, al aumento de su motivación, al desarrollo de sus competencias de interacción y comunicación, a una mayor satisfacción laboral y a un aumento significativo de la autoestima. En el caso del alumnado, las investigaciones permiten entrever que aumenta la participación e implicación en las dinámicas del aula (Montgomery y Akerson, 2019), como resultado de una mayor motivación, y se incrementan las habilidades de colaboración y de comunicación entre los estudiantes.

Con el propósito de esquematizar los principales beneficios que se desprenden de la codocencia tanto para el profesorado como para los estudiantes e incluso atendiendo a sus efectos generales en los procesos de enseñanza-aprendizaje (Ahonen *et al.*, 2023; Brendle *et al.*, 2017; Bundock *et al.*, 2023; Hamilton-Jones y Vail, 2014; Pinzón-Ulloa *et al.*, 2021), ofrecemos a continuación una síntesis extraída tras la revisión de la literatura correspondiente:

- Beneficios de la codocencia para el profesorado:
 - Importantes contribuciones al desarrollo profesional docente.
 - Mejora de la práctica profesional.
 - Conformación de sinergias entre docentes, lo que incide en un enriquecimiento mutuo y en la ampliación de perspectivas sobre la enseñanza.
 - Mejora de las expectativas con respecto al alumnado.
 - Valoración conjunta de las aportaciones de cada miembro encargado de ejercer la codocencia.
- Beneficios de la codocencia para los estudiantes:
 - Favorece una mayor participación y motivación del alumnado, tanto por las relaciones de colaboración establecidas como por una mejor interacción.
 - Mayor atención a estudiantes con necesidades específicas de apoyo educativo.

- Aumento del sentido de pertenencia y conformación de un ambiente seguro en el grupo-clase, lo que lleva a que el alumnado se sienta más satisfecho con los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- Mejora significativa de las habilidades sociales de cada alumno y alumna.
- Optimización de los procesos de aprendizaje del alumnado (éxito estudiantil, resultados positivos, crecimiento del aprendizaje).
- Mejora del rendimiento académico de estudiantes con diversidad funcional.
- Incremento del desarrollo académico y social de alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo.
- Aumento de los sentimientos de confianza, comodidad y estabilidad psicológica de estudiantes con diversidad funcional.
- Conformación de mayores oportunidades de apoyo al aprendizaje de estudiantes en función de sus características y necesidades (más tiempo de apoyo y acompañamiento educativo, atención extra y apoyo individualizado y académico).

En definitiva, concluimos este apartado destacando que la codocencia constituye una excelente oportunidad para implementar los procesos educativos de corte innovador, sostenible e inclusivo, lo que incide a su vez en una mejor respuesta educativa proporcionada al alumnado, una mayor satisfacción del profesorado con su praxis y un mayor elenco de experiencias pedagógicas que apuestan por la innovación y la atención a la diversidad.

4.3. Modalidades de codocencia

A la hora de analizar en profundidad las distintas modalidades de codocencia que existen, podemos apoyarnos en las aportaciones de Scruggs y sus colaboradores (2007), quienes delimitan la existencia de cinco formas concretas de colaboración:

1. Un docente enseña y uno asiste constituye el modelo de codocencia más común. Se caracteriza por la existencia en el aula de un docente que se encarga de la instrucción en sí misma, acompañado de otro que ofrece asistencia específica en cuanto a las dudas que puedan surgir o las dificultades con las que se encuentren determinados estudiantes en su proceso de construcción de conocimientos y aprendizajes.
2. Enseñanza paralela, caracterizada por la presencia de dos docentes, encargados de enseñar la misma lección de forma simultánea, si bien cada uno se encuentra en un aula diferente, pero con la misma ratio de estudiantes.
3. Enseñanza de la estación, en la que los docentes ofrecen apoyo a los estudiantes en las diferentes estaciones, lo que implica la división previa del contenido a trabajar y la cantidad de alumnado al que atender.
4. Enseñanza alternativa, donde se divide el curso en dos, de tal forma que el grupo más numeroso permanece en el aula habitual, mientras que el grupo de estudiantes que precisa más apoyo es llevado por otro docente a otra aula en la que le proporciona una atención más personalizada, adaptada a sus necesidades e intereses concretos.
5. Enseñanza en equipo –también denominada enseñanza interactiva–, que se caracteriza por el trabajo de dos docentes en una misma aula, abordando el mismo contenido y encargándose cada docente de aportar desde su disciplina sus conocimientos al grupo-clase. Asimismo, implica distribuir del mismo modo las responsabilidades y el protagonismo que asuman cada estudiante de la clase, configurándose así una relación simétrica entre ambos docentes.

A las modalidades anteriores, puede añadirse otra modalidad de codocencia (Graziano y Navarrete, 2012) denominada: «un docente enseña y otro observa», en la que los docentes deciden previamente los contenidos concretos que se van a trabajar con el grupo-clase, acompañado todo ello de una búsqueda de información concreta para su análisis posterior, de manera que ambos profesionales asumen los mismos compromisos y responsabilidades.

En España, ni la codocencia ni el «apoyo dentro del aula», como modelos pedagógicos que ofrecen la posibilidad de contar con dos o más docentes, constituyen prácticas habituales en los centros educativos (Gayol *et al.*, 2023). No obstante, es cierto que estos modelos empiezan a resurgir en algunas comunidades autónomas que, de manera incipiente, cuentan con una normativa que dictamina un modelo de intervención de apoyo en el aula ordinaria. Así, reservan la atención «fuera del aula» únicamente a los casos excepcionales, siempre y cuando, tras analizar el contexto o los contenidos de enseñanza-aprendizaje, se llegue a la consideración de que resulta la mejor de las opciones.

En coherencia con los modelos que se acaban de exponer, es importante destacar que la codocencia como estrategia pedagógica no se ciñe exclusivamente al proceso de enseñar, sino que sus esencias trascienden la gestión de los diferentes elementos curriculares. Esta consideración coincide con los planteamientos de Rodríguez (2014), quien propone diferentes dimensiones y subdimensiones relativas a la codocencia y la gestión curricular. Esto se muestra gráficamente en la tabla 3.

Tabla 3. Dimensiones y subdimensiones implicadas en la práctica de la codocencia

| Dimensión | Subdimensión |
|-------------------------------|---|
| Planificación de la enseñanza | Distribución de funciones y compromisos Planificación general del aula Diseño de adaptaciones curriculares Delimitación de las principales estrategias didácticas Planificación de la codocencia Organización de los recursos necesarios |
| Didáctica del aula | Delimitación de la modalidad de codocencia a la que recurrir Estrategias didácticas empleadas Control de la conducta de los estudiantes Canales de comunicación entre docentes |
| Evaluación | Estudio e identificación de aprendizajes de partida Delimitación de necesidades educativas especiales Evaluación del proceso Evaluación final Evaluación de la práctica codocente |

Fuente: elaboración propia a partir de Rodríguez (2014).

Con independencia de la forma en la que llegue a concretarse la codocencia, existen diferentes variables que conforman los componentes más relevantes en su aplicación (Friend *et al.*, 2010):

- Coordinar el trabajo por parte de los docentes implicados, situando la mirada en las metas comunes que se desean alcanzar.
- Compartir un sistema de creencias que fundamente la concepción que cada docente presenta con respecto a la codocencia en sí misma.
- Recurrir a un liderazgo distributivo de funciones en los que los roles tradicionales del docente son distribuidos entre todos los miembros que ejercen la codocencia.
- Desarrollar comportamientos esenciales para la práctica codocente, tales como la interdependencia positiva, el compromiso individual, la comunicación asertiva y las habilidades interpersonales.
- Presentar un carácter voluntario para colaborar, lo que significa aceptar o rechazar las ideas y planteamientos que vayan emergiendo a medida que se desarrolla la práctica de la codocencia.

En la comunidad científica se exponen varios elementos organizacionales que repercuten directamente en el desarrollo de un trabajo colaborativo por parte del profesorado, tanto de forma positiva como negativa (González-Laguillo y Carrascal, 2022; Urbina *et al.*, 2017).

Entre los factores que obstaculizan la práctica de la codocencia, se alude a la falta de tiempo y de espacios para planificar las acciones que hay que desarrollar por parte del profesorado, las dificultades de coordinación entre los docentes, la saturación de trabajo y la ausencia de comprensión que los miembros del equipo directivo pueden llegar a presentar con respecto a la codocencia. A todo ello, se suma el predominio de una cultura de trabajo pedagógico individualista o aislado, además de la existencia de actitudes desfavorables a la colaboración y la presencia de sentimientos de desconfianza en general. Por otra parte, cabe también mencionar la escasa formación que pueda presentar el colec-

tivo docente para dar respuesta a las necesidades del alumnado, además de la falta de estrategias para resolver posibles conflictos que se desencadenen en las aulas de forma colaborativa.

En relación con los elementos facilitadores del trabajo colaborativo, es importante destacar la existencia de diversos elementos organizativos, tales como un uso adecuado y coherente del tiempo destinado a la planificación de la codocencia, la coordinación del profesorado en términos del interés en la consecución de metas comunes, además del apoyo de la Administración en el desarrollo de una cultura de trabajo colaborativo. En este sentido, es importante reconocer la relevancia de este órgano en tanto que ofrece ayuda en los procesos de toma de decisiones, motiva a los docentes para colaborar, dota a los centros de los recursos necesarios, facilita espacios de encuentro al servicio de la comunicación de prácticas codocentes e incluso llega a alentar la conformación de redes y sinergias con otros centros educativos en los que exista una cierta tradición en la puesta en práctica de la codocencia.

4.4. Algunas preguntas para la reflexión

- A la vista de las diferentes cuestiones abordadas a lo largo de este capítulo, aporta una definición personal de codocencia y los ejes que consideres más significativos asociados a este término.
- Delimita los elementos que favorecen la codocencia y aquellos que pueden obstaculizar el desarrollo de modelos de trabajo colaborativo en las aulas.
- Explica en qué medida la codocencia repercute en el desarrollo profesional docente.
- Sintetiza los diversos modelos de codocencia que existen.
- ¿Cuáles son las principales ventajas de la codocencia para hacer realidad el paradigma de una educación inclusiva?
- Sintetiza los principales beneficios que se desprenden de las prácticas educativas basadas en la codocencia para los estudiantes.

Conclusiones

La educación inclusiva representa el compromiso de situar a todos y cada uno de los estudiantes en el centro de la práctica educativa, de tal modo que, además de quedar asegurada su participación, pueda crearse un sentido de pertenencia que propicie la construcción de aprendizajes significativos, fomente la motivación y prevenga el abandono progresivo de los estudios. Se trata de abordar las diferentes disciplinas curriculares de tal modo que en su planificación se atienda a la mayor accesibilidad posible para responder a las necesidades pedagógicas de un gran número de alumnos y alumnas. Desde esta perspectiva, el diseño universal para el aprendizaje resulta una estrategia determinante con la que asegurar que todo el alumnado pueda acceder, en las mejores condiciones posibles, a entornos de aprendizaje donde los conocimientos se construyan de forma compartida, ofreciendo materiales accesibles que permitan que todos ellos y ellas tengan un acceso eficaz al currículum escolar. A este respecto, es importante subrayar la relevancia de los ejes sustanciales en los que descansa este enfoque teórico-práctico, esto es, los avances de la neurociencia cognitiva y sus aportaciones acerca del comportamiento del cerebro en los procesos de aprendizaje, las teorías pedagógicas que apuestan por suprimir las barreras que impiden el acceso al conocimiento y el desarrollo de los medios digitales, como recursos al servicio de la personalización de la enseñanza y la flexibilidad en el aprendizaje.

Dentro de la heterogeneidad que caracteriza las aulas de nuestros actuales sistemas educativos, nos encontramos con estudiantes con diversidad funcional, en los que los términos de *equidad, aprendizaje en interacción y accesibilidad curricular* cobran verdadero sentido y coherencia. Promover contextos educativos más inclusivos, por tanto, constituye hoy uno de los grandes compromisos para los profesionales de la educación, que deben asumir que la diversidad es inherente a la condición humana, que cada uno de sus estudiantes aprende de forma diferente y que son múltiples las capacidades que pueden desarrollar.

Referirnos a la educación inclusiva supone atender a un paradigma pedagógico que presenta ciertas reticencias con respecto a las prácticas educativas tradicionales, en la medida en que considera que las barreras con las que se encuentran muchos alumnos y alumnas no se relacionan directamente con sus dificultades, sino que son el resultado de las formas de planificar, estructurar y organizar los procesos de enseñanza-aprendizaje.

En este sentido, uno de los aspectos que explora la inclusión educativa es el constructo social que durante años ha prevalecido en relación con el concepto de discapacidad, conformado a raíz de los cambios en las estructuras sociales, políticas y económicas, que han hecho que se trate a estas personas de forma discriminatoria. A este respecto, la construcción social de la discapacidad ha favorecido la emergencia de prácticas educativas segregadoras, considerando que este alumnado cuenta con limitaciones estáticas, en contraposición con los modelos educativos inclusivos, que sostienen que las dificultades con las que se encuentran los estudiantes pueden solventarse con los apoyos y la intervención educativa que mejor se ajuste a sus principales necesidades y características.

El reto de la educación inclusiva, por tanto, es superar toda forma de discriminación para, en su lugar, diseñar un sistema educativo en el que tengan cabida todos los alumnos y alumnas, desde la consideración de la igualdad, la no discriminación y la participación como ejes clave de los procesos formativos y de las decisiones que tengan que adoptar los diversos miembros de la comunidad educativa. En suma, se trata de alentar espacios edu-

cativos colaborativos con los que ofrecer una educación ajustada a las características personales como vía de acceso a la sociedad del conocimiento en la que nos encontramos inmersos.

Entre algunas de las estrategias y modelos pedagógicos que se han presentado en este manual como idóneos para hacer realidad una educación comprometida con la inclusión educativa, hemos destacado el valor de la codocencia, que implica un trabajo colaborativo entre el docente de apoyo y el del aula de referencia. Y es que la puesta en práctica de un trabajo «codocente» precisa el desarrollo y la adquisición de muy diversas destrezas por parte del profesorado y se diferencia significativamente de los tradicionales modelos de apoyo proporcionados dentro de las aulas y de los grupos ordinarios.

En concreto, desde la codocencia, el docente de apoyo no solo se centra en ayudar al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo, sino que sitúa la mirada en todos y cada uno de los alumnos y alumnas del grupo clase, asumiendo un papel destacado en el diseño, en la enseñanza y en la evaluación de todos los estudiantes. Por ello, los alumnos y alumnas que en determinados momentos puedan precisar más ayuda no quedan estigmatizados y pueden seguir trabajando en su misma aula con sus compañeros y compañeras con el mismo profesorado de referencia. Todo ello permite percibir la diversidad como un valor en sí mismo y un recurso al servicio de la conformación de aprendizajes.

Además de la codocencia, resultan esenciales las propuestas pedagógicas basadas en el diseño universal para el aprendizaje, que ofrecen un marco conceptual en la intervención educativa destinada a la diversidad desde un enfoque eminentemente inclusivo, en contraposición a las estructuras curriculares homogeneizantes. A este respecto, tal y como hemos expuesto en esta obra, podemos reconocer que esta propuesta se sustenta en dos ejes clave:

- Flexibilidad en las formas de presentación de la información al alumnado, de manera que tenga la posibilidad de responder y demostrar sus conocimientos y sus habilidades, lo que

incrementa la motivación y desencadena una actitud más favorable hacia el aprendizaje.

- Reducción de los obstáculos en la enseñanza, a partir de la dotación de recursos y del diseño de las correspondientes adaptaciones curriculares, de tal forma que todo el alumnado pueda progresar en sus aprendizajes y beneficiarse de todas las actividades didácticas que se diseñan e implementan en las aulas.

Atendiendo a lo anterior, podemos advertir que el DUA representa un modo de alentar la transformación educativa, avanzando así en la consecución del objetivo número 4 delimitado en la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. A su vez, se trata de reformular la educación y de ofrecer un marco epistemológico que permite estudiar y evaluar los diseños curriculares para identificar obstáculos que impiden la construcción de aprendizajes y a partir de ello, diseñar e implementar prácticas pedagógicas de corte innovador e inclusivo.

Si nos centramos en analizar los requisitos que deben reunir las metodologías que hay que aplicar para contribuir a la conformación de espacios educativos inclusivos, cabe aludir a diferentes consideraciones. Como punto de partida, resulta imprescindible recurrir a estrategias didácticas y metodológicas que aseguren una implicación y participación activa de los estudiantes, en coherencia con sus características y necesidades personales, orientadas siempre a promover un desarrollo integral.

En este sentido, somos conscientes de que, a lo largo de los últimos años, los métodos educativos se han ido modificando considerablemente, atendiendo a las nuevas corrientes didáctico-pedagógicas, el nuevo papel que asume el alumnado y el profesorado, los recursos que resultan necesarios, las actividades y la distribución de espacios y tiempos, entre otras cuestiones esenciales.

Algunas de estas metodologías constituyen verdaderos referentes para construir un modelo inclusivo de escuela en el que todo el estudiantado tiene cabida, desde una perspectiva emancipadora y humana que identifica en la diversidad un valor en sí mismo que dignifica los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Como principales estrategias metodológicas que permiten implementar la conformación y el diseño de entornos educativos inclusivos, destacamos el valor de la gamificación, que, con la incorporación de los pictogramas y las herramientas digitales, se revela como una propuesta esencial para ofrecer una educación de calidad al alumnado con diversidad funcional.

Al mismo tiempo, queremos mencionar el modelo pedagógico de aula invertida, o *flipped learning*, que permite acceder a los contenidos en cualquier momento y lugar sin necesidad de contar con la presencia física del docente y cuyos beneficios para atender a la diversidad resultan indiscutibles en los discursos pedagógicos actuales. En esta línea, se advierte el potencial de esta metodología para incrementar la autonomía, la motivación, el interés, el desarrollo de estrategias de aprendizaje metacognitivas y el aumento del rendimiento académico.

A lo anterior sumamos las experiencias de aprendizaje cooperativo y el aprendizaje basado en proyectos, que, desde una perspectiva inclusiva, permiten construir el conocimiento de forma compartida, asumiendo que la diferencia es un valor, a lo largo de este proceso, que ayuda a la formación de una ciudadanía más solidaria y tolerante.

Para que todo lo anterior se haga realidad, es necesario contar con un profesorado debidamente formado en los parámetros de una escuela inclusiva, lo que lleva a reconocer el compromiso que deben asumir los centros universitarios actuales en la promoción de aprendizajes directamente relacionados con la inclusión, la resiliencia, la autodeterminación y la sostenibilidad, como ejes clave hacia los que dirige su esfuerzo la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible promulgada por las Naciones Unidas.

La apuesta, por tanto, es insertar transversalmente en los tejidos curriculares universitarios cuestiones directamente relacionadas con una educación abierta y tolerante con la diversidad, desde el reconocimiento de que la propia diversidad constituye un instrumento al servicio del aprendizaje y del desarrollo global de todos los agentes que conforman las comunidades educativas.

Referencias

- Abellán, J., Arnaiz, P. y Alcaraz, S. (2021). El profesorado de apoyo y las barreras que interfieren en la creación de apoyos educativos inclusivos. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(3), 237-249. <https://doi.org/10.6018/reifop.486901>
- Aguirre, P., Gil, J. M., González, J. L., Osuna, V., Polo, D. C., Vallejo, D., Angulo, M. C. y Prieto, I. (2008). *Manual de atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo derivadas de discapacidad visual y sordoceguera*. Junta de Andalucía. Consejería de Educación. Dirección General de Participación y Equidad en Educación.
- Ahonen, H., Franska, N., Palonen, T., Reinius, H., Tiippana, N. y Hakkarainen, K. (2023). From autonomous actors to collaborative professionals: perceptions of co-teaching in a Finnish school community. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 1-15. <https://doi.org/10.1080/00313831.2023.2250376>
- Alba-Pastor, C. (2022). Entender la educación inclusiva con el DUA. En: C. Alba-Pastor (coord.). *Enseñar pensando en todos los estudiantes. El modelo de diseño universal para el aprendizaje (DUA)* (pp.17-45). SM.
- Alba-Pastor, C. (2023). *El diseño universal para el aprendizaje: educación para todos y prácticas de enseñanza inclusivas*. Morata.
- Alba-Pastor, C., Sánchez-Serrano, J. M. y Zubillaga del Río, A. (2014). *Diseño universal para el aprendizaje (DUA). Pautas para su introducción en el currículo*. EducaDUA. https://www.educadua.es/doc/dua/dua_pautas_intro_cv.pdf

- Alcalá del Olmo, M. J. y Leiva, J. J. (2021). *Educación inclusiva y atención a la diversidad. Una mirada desde la intervención psicopedagógica*. Octaedro.
- Alonso, D. (2016). El desarrollo de la autodeterminación a través del proceso creativo de las personas con discapacidad intelectual. *Artse-duca*, 15, 70-95.
- Álvarez, M. Á. R., Urrutxi, L. D. y Jauregi, Z. G. (2022). Historia legislativa de la respuesta educativa a la diversidad en el Estado español desde la Ley Moyano hasta la LOMLOE. *Foro educacional*, 38, 155-183.
- Anaut, S., Arza, J. y Álvarez, M.J. (2017). La exclusión social, una problemática estructural entre las personas con discapacidad. *Revista Internacional de Ciencias Sociales*, 36, 167-181.
- Antequera, M., Bachiller, B., Calderón, M. T., Cruz, A., Cruz, P. L., García, F. J., Luna, M., Montero, F., Orellana, F. M. y Ortega, R. (2008). *Manual de atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo derivadas de discapacidad intelectual*. Junta de Andalucía. Consejería de Educación. Dirección General de Participación y Equidad en Educación.
- APA (2014). *Guía de consulta de los criterios diagnósticos del DSM-5*. American Psychiatric Association. <https://www.eafit.edu.co/ninos/redde-laspreguntas/Documents/dsm-v-guia-consulta-manual-diagnostico-estadistico-trastornos-mentales.pdf>
- Arnaiz, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Aljibe.
- Arnáiz, P., De Haro, R. y Azorín, C. (2018). Redes de apoyo y colaboración para la mejora de la educación inclusiva. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 22(2), 29-49.
- Arriagada, C., Venegas, N. y Calzadilla-Pérez, O. (2021). La evaluación de las prácticas profesionales de coenseñanza. *Praxis & Saber*, 12(31), e10795. <https://doi.org/10.19053/22160159.v12.n31.2021.10795>
- Azorín, C. (2018). El método de aprendizaje cooperativo y su aplicación en las aulas. *Perfiles Educativos*, 161, 181-194.
- Beninghof, A. (2012). *Co-teaching that works. Structures and strategies for maximizing student learning*. Jossey-Bass.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. OEI/FUHEM.
- Brendle J., Lock R. y Piazza K. (2017). A study of co-teaching identifying effective implementation strategies. *International Journal of Special Education*, 32(3), 538-550.

- Bundock, K., Rolf, K., Hornberger, A. y Halliday, C. (2023). Improving access to general education via co-teaching in secondary mathematics classrooms: an evaluation of Utah's professional development initiative. *Rural Special Education Quarterly*, 42(2), 78-93. <https://doi.org/10.1177/87568705231167340>
- Canimas, J. (2015). ¿Discapacidad o diversidad funcional? *Siglo Cero*, 46(2), 79-97. <http://dx.doi.org/10.14201/scero20154627997>
- Carballo, R., Orozco, I. y Cortés-Vega, M. D. (2021). Inclusive pedagogy in Health Sciences Spanish faculties: educational resources and methodologies for all students. *Health & Social Care in The Community*, 1-9. <https://doi.org/10.1111/hsc.13274>
- Casanova, M. A. (2011). *Educación inclusiva: un modelo de futuro*. Wolters Kluwer.
- Cayo, L. (2016). La Convención Internacional sobre los Derechos de las personas con discapacidad: la agenda legislativa pendiente una década después. En: L. Cayo y R. de Lorenzo (dirs.). *La Convención Internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad, 2006-2016: una década de vigencia* (pp. 295-317). Cinca.
- Center for Applied Special Technology (2018). *Universal design for learning*. CAST.
- Center for Universal Design (1997). *The principles of universal design, version 2.0*. NC State University.
- Cerdá, M. C. e Iyanga, A. (2013). Evolución legislativa de la educación especial en España de 1970 a 2006 y su aplicación práctica. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 6(3), 150-163.
- Chanmugam, A. y Gerlach, B. (2013). A co-teaching model for developing future educators' teaching effectiveness. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 25(1), 110-117. <http://www.isetl.org/ijtlhe/pdf/IJTLHE1412.pdf>
- Choez, J. M. L. y Mendoza, S. R. P. (2022). Estrategia de orientación educativa para dinamizar el proceso de enseñanza-aprendizaje en niños con discapacidad visual. *Mikarimin. Revista Científica Multidisciplinaria*, 8, 121-128.
- Cobas, M. E. (2016). A propósito del aprendizaje cooperativo. *Actualidad Jurídica Iberoamericana*, 4, 154-175.
- Cobeñas, P. (2020). Exclusión educativa de personas con discapacidad: un problema pedagógico. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Cali-*

- dad, Eficacia y Educación*, 18(1), 65-81. <https://doi.org/10.15366/revista2020.18.1.004>
- Cook, L. (2004). *Co-teaching: principles, practices, and pragmatics*. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED486454.pdf>
- Cook, L. y Friend, M. (1995). Co-teaching: guidelines for creating effective practices. *Focus on Exceptional Children*, 28(3), 1-25. [http://plaza.ufl.edu/mrichner/Readings/Cook%20&%20Friend%20\(1995\).pdf](http://plaza.ufl.edu/mrichner/Readings/Cook%20&%20Friend%20(1995).pdf)
- Cotán, A. y Cantos, M. (2020). Análisis de la formación docente con relación a las necesidades educativas del alumnado en las aulas. *Polyphōnía. Revista de Educación Inclusiva*, 4(1), 97-116.
- Crisol, E. (2019). Hacia una educación inclusiva para todos. Nuevas contribuciones. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(1), 1-9.
- Cunha, E. (2017). *Autismo Inclusão. Psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família*. Wak.
- De la Rosa, D. (2023). Diseño universal para el alumnado en los márgenes. *Revista de Orientación Educativa AOSMA*, 32, 32-39.
- De la Sierra-Gómez, M., Puerta-Sánchez, A. y Martín-Vega, I. M. (2018). La evaluación psicopedagógica en TEA de alto funcionamiento. En: A. Cejudo-Cortés y C. Corchuelo-Fernández (coords). *La evaluación psicopedagógica a debate. Reflexiones y experiencias de profesionales de titulaciones educativas* (pp. 104-117). Afoe.
- Declaración de Salamanca (1994). *Declaración de Salamanca y marco de acción sobre necesidades educativas especiales*. Unesco y Ministerio de Educación y Ciencia de España.
- Delgado, K. (2021). Diseño universal para el aprendizaje, una práctica para la educación inclusiva. Un estudio de caso. *Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad*, 7(2), 14-25. <https://doi.org/10.17561/riai.v7.n2.6280>
- Díaz, R., Droguett, A., Huentecura, C., Muñoz, M. y Piñeiro, J. L. (2022). Creencias y concepciones sobre codocencia con profesores de educación diferencial manifestadas por futuros profesores de matemáticas. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 16(1), 131-147. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782022000100131>
- Eadens, D. W., Eadens, D. M. y Lanterman, C. (2021). Disabling injustice in the higher education classroom. En: C. A. Mullen (ed.). *Handbook of social justice interventions in education* (pp. 1-25). Springer.

- Elizondo, C. (2022). *Neuroeducación y diseño universal para el aprendizaje. Una propuesta práctica para el aula inclusiva*. Octaedro.
- Escribano, A. (2010). *El aprendizaje basado en problemas*. Narcea.
- Espada-Chavarría, R. M., Gallego-Condoy, M. y González-Montesino, R.H. (2019). Diseño universal del aprendizaje e inclusión en la educación básica. *Alteridad*, 14(2), 207-218. <https://doi.org/10.17163/alt.v14n2.2019.05>
- Estévez, B. y León, M. J. (2015). Inclusión educativa del alumnado con TDAH: estrategias didácticas generales y organizativas de aula. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 8(3), 89-106.
- Fajardo, I., Ferrer, A. y Gómez, L. (2018). Alumnado con discapacidad auditiva. En: D. Marín e I. Fajardo (2018). *Intervención en alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo*. Tirant Lo Blanch.
- Fenty, N., McDuffie-Landrum, K. y Fisher, G. (2012). Using collaboration, co-teaching, and question answer relationships to enhance content area literacy. *Teaching Exceptional Children*, 44(6), 28-37.
- Figuerola, L. A., Ospina, M. S. y Tuberquia, J. (2019). Prácticas pedagógicas inclusivas desde el diseño universal de aprendizaje y plan individual de ajuste razonable. *Inclusión y Desarrollo*, 6(2), 4-14. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.inclusion.6.2.2019.4-14>
- Flórez, J. (2015). *Discapacidad intelectual. ¿Qué es? ¿Qué define? ¿Qué se pretende?* Fundación Síndrome de Down de Cantabria Fundación Iberoamericana Down21.
- Forbes, L. y Billet, S. (2012). Successful co-teaching in the science classroom. *Science Scope*, 36(1), 61-64.
- Friend, M., Cook, L., Hurley-Chamberlain, D. y Shamberger, C. (2010). Co-teaching: an illustration of the complexity of collaboration in special education. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 20(2), 9-27.
- Fuentes, V., García-Domingo, M., Amezcua Aguilar, P. y Amezcua, T. (2021). La atención a la diversidad funcional en educación primaria. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(1), 91-106. <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.1.006>
- García-Domingo, M., Amezcua, T. y Fuentes, V. (2019). El reto de la educación inclusiva: Elementos implicados y propuestas de mejora. *Prisma Social*, 27(4), 40-64.

- García-Perales, F. J. y Herrero-Priego, J. (2008). *Manual de atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo derivadas de discapacidad auditiva*. Junta de Andalucía. Consejería de Educación. Dirección General de Participación y Equidad en Educación.
- Gallego, C., Rodríguez, M. R. y Corujo, C. (2016). La perspectiva comunitaria en la educación inclusiva. *Prisma Social. Revista de Investigación Social*, 16, 60-110.
- García-Barrera, A. (2021). Controversias inclusivas de la LOMLOE: avanzando hacia un modelo de normalización educativa plena. *Revista de Educación Inclusiva*, 14(2), 254-266.
- Gayol, L., Sandoval, M. y de Pablo, G. (2023). Del apoyo dentro del aula a la codocencia: la visión de los docentes de apoyo en educación primaria. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 17(1), 111-122. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782023000100111>
- Gil-Galván, R. (2018). El uso del aprendizaje basado en problemas en la enseñanza universitaria. Análisis de las competencias adquiridas y su impacto. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 23(76), 73-93.
- Gómez, M.I. (2022). *TDAH y funciones ejecutivas. De la neurociencia al aula. Manual práctico-científico para educadores*. Pirámide.
- González-Laguillo, B. y Carrascal, S. (2022). La coenseñanza como modelo de inclusión en el contexto educativo español. *Revista Prisma Social*, 37, 123-147
- Graziano, K. y Navarrete, L. (2012). Co-teaching in a teacher education classroom: Collaboration, compromise, and creativity. *Issues in Teacher Education*, 21(1), 109-126.
- Gutiérrez-Arias, L. (2020). Trabajo colaborativo y codocencia: una aproximación a la inclusión educativa. *Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa*, 5, 1-14. <https://doi.org/10.5212/retepe.v.5.15321.016>
- Hamilton-Jones, B. M. y Vail, C. O. (2014). Preparing special educators for collaboration in the classroom: pre-service teachers' beliefs and perspectives. *International Journal of Special Education*, 29(1), 76-86.
- Haya I. y Rojas, S. (2017). Una mirada inclusiva hacia la normativa educativa: limitaciones, posibilidades y controversias. *Revista de Educación Inclusiva*, 9(2), 155-170.

- Higueras-Escudero, A.M., Sánchez-Canillas, J.F. y Botías-Pelegrín, F. (2022). *Necesidades específicas de apoyo educativo. Una intervención educativa para el siglo XXI. Planteamientos prácticos*. Wolters Kluwer.
- Jáuregui, M. V. G. (2012). Evaluar al alumnado con limitaciones en la movilidad. ¿Qué hemos de evaluar y cómo? *Revista de Orientación Educativa AOSMA*, 16, 1-5.
- Jiliberto-Fritis, F. (2023). Intervenciones para la educación inclusiva del alumnado en situación de enfermedad crónica: *Scoping Review*. *Revista ConCiencia EPG*, 8(1), 67-93. <https://doi.org/10.32654/ConCiencia.8-1.6>
- Jiménez, A., Salmerón, L., Martín, L., Aso, A., Olmo, A. I. y Olano, S. (2019). *TDAH. Estrategias para impulsar el desarrollo integral*. CEPE.
- Kroegera, S., Embury, D., Cooper, A., Brydon-Miller, M., Laine, C. y Johnson, H. (2012). Stone soup: using co-teaching and photovoice to support inclusive education. *Educational Action Research*, 20(2), 183-200. <https://doi.org/10.1080/09650792.2012.676285>
- Latorre, C. y Puyuelo, M. (2016). Evaluación psicopedagógica e intervención sociocomunicativa en niños con trastorno de Asperger. Estudio de un caso. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 9(1), 61-74. [https://doi.org.10.15366\(riee216.9.1.004](https://doi.org.10.15366(riee216.9.1.004)
- Leiva, J. (2019). *La armonía de la inclusión educativa*. Comares.
- Luckasson, R., Borthwick-Duffy, S., Buntix, W. H. E., Coulter, D. L., Craig, E. M. y Reeve, A. (2002). *Mental retardation. Definition, classification and systems of supports*. American Association on Mental Retardation.
- Marín, D. y Espada, E. (2019). Desarrollo de la competencia lectora en alumnado con discapacidad auditiva: una revisión bibliográfica. *Reidocrea*, 8, 142-153.
- Marugán, I. S., Ruiz, A. P. y Rojas, D. G. (2013). Propuestas innovadoras para favorecer el uso de las TIC y propiciar la inclusión educativa del alumnado con discapacidad visual. *Ensayos. Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 28, 61-74.
- Mayor, D. y Rodríguez, D. (2016). Aprendizaje-servicio y práctica docente: una relación para el cambio educativo. *Revista de Investigación Educativa*, 34(2), 535-552. <https://doi.org/10.6018/rie.34.2.231401>
- Moliner, O. (2019). Propuestas para la acción docente inclusiva del profesorado universitario o cómo desarrollar prácticas intercultural-

- les e inclusivas. En: C. Márquez (ed). *¿Avanzamos hacia universidades más inclusivas?* (pp. 139-160). Dykinson.
- Montgomery, M. S. y Akerson, A. (2019). Facilitating collaboration through a co-teaching field experience. *Networks: an Online Journal for Teacher Research*, 21(1). <https://doi.org/10.4148/2470-6353.1284>
- Mora, E., Salazar, L. y Palíz, C. (2019). El aprendizaje basado en proyectos: realidad y perspectivas. *Revista Ciencia e Investigación*, 4(4), 22-33
- Morelock, J. R., McGlothlin Lester, M., Klopfer, M. D., Jardon, A. M., Mullins, R. D., Nicholas, E. L. y Alfaydi, A. S. (2017). Power, perceptions, and relationships: a model of co-teaching in Higher Education. *College Teaching*, 19(19), 1-10. <https://doi.org/10.1080/87567555.2017.1336610>
- Mumbardó-Adam, C., Sala-Bars, I., Adam-Alcocer, A. L., Ahufinger, N. y Andrés-Gárriz, C. (2023). El uso del diseño universal para el aprendizaje por parte del profesorado universitario: un estudio exploratorio. *Revista Electrónica de Investigación en Docencia Universitaria*, 5(1), 200-234.
- Muntaner, J. J., Pinya, C. y De la Iglesia, B. (2015). Evaluación de los grupos interactivos desde el paradigma de la educación inclusiva. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(1), 141-159. <https://doi.org/10.6018/reifop.18.1.214371>
- Muñoz-Ortiz, W. W., García-Mera, G. M., Esteves-Fajardo, Z. I. y Peñalver-Higuera, M. J. (2023). El diseño universal de aprendizaje: un enfoque para la educación inclusiva. *Episteme Koinonía. Revista Electrónica de Ciencias de la Educación, Humanidades, Artes y Bellas Artes*, 6(12), 167-183.
- Musser, P. M., Caskey, M. M., Samek, L. L., Kim, Y. M., Greene, W., Carpenter, J. M. y Casbon, J. (2013). Imagine a place where teaching and learning are inspirational: a decade of collected wisdom from the field. *Middle School Journal*, 44(4), 6-13.
- Naciones Unidas (1990). *Declaración Mundial sobre la supervivencia, la protección y el desarrollo del niño. Plan de Acción para la aplicación de la Declaración Mundial sobre la supervivencia, la protección y el desarrollo del niño en el decenio de 1990*. Nueva York, Estados Unidos.
- ONU (2006). *Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>

- Ortiz- González, M.C. (2023). Hacia una educación inclusiva. La educación especial ayer, hoy y mañana. *Siglo Cero*, 54(1), 11-24. <https://doi.org/10.14201/scero202354125096>
- Parody-García, L.M., Leiva-Olivencia, J.J y Santos-Villalba, M.J. (2022). Universal design for learning in digital teacher training from an inclusive pedagogical perspective. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 16(2), 109-123. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782022000200109>
- Parrilla, M. A. (2008). Inclusive education in Spain: a view from inside. En: L. Barton y M. Rioux (eds.). *Policy, experience and change: cross cultural reflections on inclusive education* (pp. 19-36). Springer.
- Pérez-Pérez, C. y López-Francés, I. (2017). Las competencias del profesorado ante la educación inclusiva: retos del futuro inmediato. *Ede-tania*, 51, 69-82.
- Pincay-Reyes, J. y Cedeño-Tuárez, L. (2023). Diseño universal de aprendizaje y atención a la diversidad en estudiantes de educación básica. *Revista Innova Educación*, 5(2), 132-148.
- Pinzón-Ulloa, J., Tafur Arciniegas, M. y Flores H., I. (2021). Two models of coteaching from university teaching staff: phenomenographic research. *The Qualitative Report*, 26(11), 3640-3664. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2021.4274>
- Plancarte, P. (2017). Inclusión educativa y cultura inclusiva. *Revista de Educación Inclusiva*, 10(2), 213-226.
- Pugach, M. C., Blanton, L. P. y Correa, V. I. (2011). A historical perspective on the role of collaboration in teacher education reform: making good on the promise of teaching all students. *Teacher Education and Special Education. The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children*, 34(3), 183-200. <https://doi.org/10.1177/0888406411406141>
- Puig, J. M., Gijón, M., Martín, X. y Rubio, L. (2011). Aprendizaje-servicio y Educación para la Ciudadanía. *Revista de Educación*, núm. extra, 45-67.
- Puigdellívol, I. y Petreñas, C. (2019). Evolución y sentido del apoyo educativo: la función del apoyo en la escuela inclusiva. En: I. Puigdellívol, C. Petreñas, B. Siles y A. Jardí (eds.). *Estrategias de apoyo en la escuela inclusiva. Una visión interactiva y comunitaria* (pp. 19-64). Graó.

- Reynoso, C., Rangel, M. J. y Melgar, V. (2017). El trastorno del espectro autista: aspectos etiológicos, diagnósticos y terapéuticos. *Revista Médica del Instituto Mexicano del Seguro Social*, 55(2), 214-222.
- Rodríguez, F. (2014). La coenseñanza, una estrategia para el mejoramiento educativo y la inclusión. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 8(2), 219-233. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4994333.pdf>
- Romero, J. A. V. y Maya, A. M. (2016). Implementación didáctica de recursos accesibles en el alumnado con diversidad funcional por limitación de la movilidad. *Revista de Educación Inclusiva*, 9(3), 43-62.
- Rose, D. H., Gravel, J. W. y Gordon, D. (2014). Universal design for learning. En: L. Florian (ed.). *Handbook of special education* (pp. 475-491). Sage.
- Ruben, B. Rigelman, N. y McParker, M. (2016). Analysis of stakeholder perceptions of a clinical model involving co-teaching and extended-field experiences in an inclusive middle-grades setting. *RMLE Online*, 39(6), 1-18, <https://doi.org/10.1080/19404476.2016.1171571>
- Salvador-López, M. L., Gallardo-Jáuregui, M. V., García-Latorre, J., Cabillas-Montado, M. D. C., Guerra-Álvarez, A., Arroyo-Pérez, A. et al. (2008). *Manual de atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo derivadas de limitaciones en la movilidad*. Junta de Andalucía. Consejería de Educación. Dirección General de Participación y Equidad en Educación.
- Sanahuja, A. (2022). La tertulia literaria dialógica como estrategia inclusiva: convivencia, participación democrática y aprendizajes en el aula de Educación Primaria. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 15, 46-56. <https://doi.org/10.55777/rea.v15iEspecialIII.4591>
- Santa-Cruz, C., Espinoza, V. y Hohlberg, E. (2021). Problemas socioemocionales en niños con discapacidad auditiva, discapacidad visual y desarrollo típico. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 15(1), 95-116.
- Sánchez-Fuentes, S. (2023). *El diseño universal para el aprendizaje: guía práctica para el profesorado*. SM.
- Sánchez-Gómez, V. y López, M. (2020). Comprendiendo el diseño universal desde el paradigma de apoyos: DUA como un sistema de apoyos para el aprendizaje. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 14(1), 143-160. <http://doi.org/10.4067/S0718-73782020000100143>

- Satterlee, A. y Matuska, J. (2018) Actualizing characteristics of successful schools for young adolescents through co-teaching, *Middle School Journal*, 49(3), 17-25. <https://doi.org/10.1080/00940771.2018.1439666>
- Scruggs, T., Mastropieri, M. y McDuffie, K. (2007). Co-teaching in inclusive classrooms: a metasynthesis of qualitative research. *Exceptional Children*, 73(4), 392-416. <http://www.parentcenterhub.org/repository/abstract81>
- Seale, J., Colwell, C., Coughlan, T., Heiman, T., Kaspi-Tsahor, D. y Olenik-Shemesh, D. (2021). Dreaming in colour: disabled Higher Education students' perspectives on improving design practices that would enable them to benefit from their use of technologies. *Education and Information Technologies*, 26(2), 1687-1719. <https://doi.org/10.1007/s10639-020-10329-7>
- Suárez, C. y Alcalá del Olmo, M. J. (2020). Empoderamiento de personas con diversidad funcional intelectual en el escenario universitario: aportaciones desde la psicopedagogía. *IJNE. International Journal of New Education*, 6, 1-22.
- Suárez-Díaz, G. (2016). Coenseñanza: concepciones y prácticas en profesores de una facultad de Educación en Perú. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(1), 166-182. <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/786>
- Svendby, R. (2021). Learning by doing it wrong: an autoethnography inviting critical reflection of lecturers' disability awareness. *Teaching in Higher Education*, 26(4), 636-643. <https://doi.org/10.1080/13562517.2021.1872528>
- Tilve, M. D. F. y Méndez, M. L. M. (2021). LOMLOE. ¿Un avance hacia la educación inclusiva? *DYLE. Dirección y Liderazgo Educativo*, 10, 22-25.
- Toboso, M. (2018). Diversidad funcional: hacia un nuevo paradigma en los estudios y en las políticas sobre discapacidad. *Política y Sociedad*, 55(3), 783-804. <http://doi.org/10.5209/POSO.56717>
- Unesco (2009). *Policy guidelines on inclusion in education*.
- Unesco (2017). *Education for sustainable development goals: Learning objectives. Education 2030*. <https://www.sdg4education2030.org/education-sustainable-development-goals-learningobjectives-unesco-2017>

- Unesco (2019). *Foro Internacional sobre Inclusión y Equidad en la Educación*. Cali, Colombia. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000370910_spa
- Unesco (2020). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo. Equipo Especial Internacional sobre Docentes para Educación 2030*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374447_spa
- Unicef (2006). *Convención sobre los Derechos del Niño*. Comité Español de Unicef. <https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>
- Urbina, C., Basualto, P., Durán, C. y Miranda, P. (2017). Prácticas de codocencia: el caso de una dupla en el marco del Programa de Integración Escolar en Chile. *Estudios pedagógicos*, 43(2), 355-374. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000200019>
- Valls, R., Buslón, N. y López, I. (2016). Grupos interactivos: interacciones que aumentan el aprendizaje y la solidaridad. *Revista Padres y Maestros*, 367, 17-21.
- Van Hover, S., Hicks, D. y Sayeski, K. (2012). A case study of co-teaching in an inclusive secondary high-stakes World History I classroom. *Theory & Research in Social Education*, 40, 260-291.
- Vantieghem, W., Roose, I., Goosen, K., Schelfhout, W. y Van-Avermaet, P. (2023). Education for all in action: measuring teachers' competences for inclusive education. *PLoS One*, 18(11), e0291033. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0291033>
- Vela, J. A. y Moya, A. (2016). Implementación didáctica de recursos accesibles en el alumnado con diversidad funcional por limitación de la movilidad. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 9(3), 43-62.
- Vélez-Calvo, X., Tárraga-Mínguez, R., Fernández-Andrés, M. I. y Sanz-Cervera, P. (2016). Formación inicial de maestros en educación inclusiva: una comparación entre Ecuador y España. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 9(3), 75-94.
- Verdugo, M. A., Amor, A. M., Fernández-Sánchez, M., Navas, P. y Calvo, I. (2018). La regulación de la inclusión educativa del alumnado con discapacidad intelectual: una reforma pendiente. *Siglo Cero*, 49(2), 27-58. <https://doi.org/10.14201/scero20184922758>
- Videa, P. y De los Ángeles, R. (2016). Comprendiendo la discapacidad intelectual: datos, criterios y reflexiones. *Revista de Investigación Psicológica*, 15, 101-122.

- Weiss, M. P. y Brigham, F. J. (2000). Co-teaching and the model of shared responsibility: what does the research support? *Advances in Learning and Behavioral Disabilities*, 14, 217-246.
- Wexler, J., Kearns, D. M., Lemons, C. J., Mitchell, M., Clancy, E., Davidson, K., Sinclair, A. C. y Wei, Y. (2018). Reading comprehension and co-teaching practices in Middle School English Language Arts classrooms. *Exceptional Children*, 84, 384-402.
- Zayas-Latorre, B., Gozávez-Pérez, V. y Gracia-Calandín, J. (2019). La dimensión ética y ciudadana del aprendizaje-servicio: una apuesta por su institucionalización en la Educación Superior. *Revista Complutense de Educación*, 30(1), 1-15. <https://doi.org/10.5209/RCED.55443>
- Zúñiga, A. H., García, N. M., Peña, M. S. y Santos, L. S. (2020). Los trasfondos del espectro autista. *Pediatría Integral*, 14(6), 325.e1-e21.

Índice

| | |
|--|----|
| Introducción | 13 |
| 1. Aspectos legales y organizativos en la atención al alumnado con diversidad funcional: el diseño universal para el aprendizaje | 21 |
| 1.1. Marco conceptual, legal y organizativo en la atención a la diversidad | 21 |
| 1.2. El diseño universal para el aprendizaje | 36 |
| 1.3. Algunas preguntas para la reflexión | 40 |
| 2. La educación inclusiva como reto de los sistemas educativos contemporáneos | 41 |
| 2.1. Perspectivas pedagógicas que apuestan por la inclusión educativa | 41 |
| 2.2. Los profesionales de la educación y la inclusión educativa: relevancia de la formación inicial y permanente | 45 |
| 2.3. Metodologías inclusivas como ejes clave para potenciar la igualdad y la equidad socioeducativa | 50 |
| 2.4. Algunas preguntas para la reflexión | 55 |
| 3. Intervención educativa y diversidad funcional | 57 |
| 3.1. Evolución terminológica: de la discapacidad a la diversidad funcional | 57 |

| | |
|---|-----|
| 3.2. Diferencias individuales por diversidad funcional: | |
| principales necesidades y pautas de intervención educativa | 60 |
| Alumnado con diversidad funcional intelectual | 60 |
| Alumnado con diversidad funcional por trastorno del espectro autista | 63 |
| Alumnado con diversidad funcional por limitaciones en la movilidad | 66 |
| Alumnado con diversidad funcional visual | 69 |
| Alumnado con diversidad funcional auditiva | 72 |
| Alumnado con diversidad funcional por trastornos graves de conducta | 75 |
| Alumnado con diversidad funcional por enfermedad rara y crónica | 77 |
| 3.3. Algunas preguntas para la reflexión | 80 |
| 4. La codocencia como estrategia didáctica para hacer realidad una educación inclusiva | 81 |
| 4.1. Análisis del trabajo colaborativo y la codocencia como práctica pedagógica inclusiva | 81 |
| 4.2. Beneficios de la codocencia para atender a la diversidad | 86 |
| 4.3. Modalidades de codocencia | 89 |
| 4.4. Algunas preguntas para la reflexión | 93 |
| Conclusiones | 95 |
| Referencias | 101 |

Intervención educativa y diversidad funcional

Codocencia y diseño universal de aprendizaje para construir una escuela inclusiva

La implementación de una educación comprometida con los parámetros de la inclusión educativa constituye actualmente uno de los principales desafíos para los profesionales de la educación. En los discursos pedagógicos actuales se advierte la necesidad de garantizar que los estudiantes tengan acceso a un proceso formativo innovador e inclusivo, no solo situando la mirada en quienes presentan alguna diversidad funcional, sino también en los que a lo largo de su escolaridad puedan precisar algún tipo de apoyo, por su situación personal o por presentar alguna dificultad en su proceso de aprendizaje.

Este libro pretende ser un homenaje para todos los profesionales de la educación que en su quehacer cotidiano se esfuerzan por brindar una respuesta educativa de calidad a todo el alumnado, y que, a su vez, presenta una especial sensibilidad con la diferencia, como elemento consustancial que enriquece los procesos formativos y como aspecto pedagógico de gran valor que contribuye a humanizar la educación.

María José Alcalá del Olmo. Profesora en el Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga. Su trayectoria investigadora se centra en las competencias docentes y en la formación del profesorado para hacer realidad la inclusión educativa. Investigadora titular del Grupo de Investigación en Innovación y Desarrollo Educativo Inclusivo (IdEi-HUM-1009).

Juan José Leiva Olivencia. Profesor del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Málaga. Su trayectoria profesional está vinculada a proyectos de investigación sobre educación inclusiva, interculturalidad y formación del profesorado. Investigador titular del Grupo de Investigación en Innovación y Desarrollo Educativo Inclusivo (IdEi, HUM-1009).

Lucía María Parody García. Personal docente e investigador en el Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Málaga. Investigadora en temáticas de educación inclusiva, TIC, innovación y calidad educativa. Investigadora titular del Grupo de Investigación en Innovación y Desarrollo Educativo Inclusivo (IdEi, HUM-1009).

María Jesús Santos Villalba. Profesora en el Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Málaga. Tutora académica en la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). Durante más de diez años ha ejercido como educadora social en centros sociales donde cumplen medida judicial menores que han ejercido violencia filiofamiliar. Investigadora titular del Grupo de Investigación en Innovación y Desarrollo Educativo Inclusivo (IdEi, HUM-1009).